



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus Presidente Prudente

ZELINA CARDOSO GRUND

**JORNADA DE TRABALHO DOCENTE:
REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL (RDPI) NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Presidente Prudente
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Campus Presidente Prudente

ZELINA CARDOSO GRUND

**JORNADA DE TRABALHO DOCENTE:
REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL (RDPI) NA
REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus Presidente Prudente como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente

Presidente Prudente
2019

G889j Grund, Zelina Cardoso
Jornada de Trabalho Docente: : Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo / Zelina Cardoso Grund. -- Presidente Prudente, 2019
180 p. : tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Cláudia da Mota Darós Parente

1. Condições de trabalho docente. 2. Jornada de trabalho. 3. Regime de Dedicção Plena e Integral. 4. Programa Ensino Integral. 5. Rede estadual de ensino de São Paulo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: JORNADA DE TRABALHO DOCENTE: Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) na rede estadual de ensino de São Paulo

AUTORA: ZELINA CARDOSO GRUND

ORIENTADORA: CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE
Departamento Administração e Supervisão Escolar / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP

Profa. Dra. GÉSSICA PRISCILA RAMOS
Departamento de Educação / Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. SILVIO CESAR NUNES MILTÃO
Departamento de Didática / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília e Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Presidente Prudente, 16 de setembro de 2019

Ofereço este trabalho aos professores e professoras, que dedicam suas vidas à orientação daqueles que cruzam seu caminho, promovendo a esperança no seu futuro. Em especial, aos gestores e professores que participaram desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo amparo espiritual a cada dia, fortalecendo-me com as energias salutares da espiritualidade.

À orientadora Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente, pelas orientações preciosas, imprescindíveis para a pesquisa e produção desta dissertação.

À Comissão Julgadora, representada pela Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos e o Prof. Dr. Silvio César Nunes Militão, pelas importantes considerações na banca de qualificação e de defesa.

Ao Leopoldo Grund Filho, querido companheiro de todas as horas, que soube compreender meus momentos de ansiedade.

Aos meus pais “in memoriam”, que me deram a oportunidade de traçar o caminho do saber.

À mestra amiga Profa. Dra. Raimunda Abou Gebran, que me mostrou o caminho da pós-graduação.

Aos familiares e amigos que aceitaram o meu afastamento durante todo tempo em que me envolvi com esta pesquisa.

À Profa. Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandez, ao Prof. Dr. Juliano Mota Parente e à Profa. Dra. Marta Campos de Quadros, pelo incentivo nesta caminhada.

Aos professores e professoras (Cláudia da Mota Darós Parente, Renata Portela Rinaldi, Yoshi Ussami Ferreira Leite, Alberto Albuquerque Gomes, Paulo César de Almeida Raboni, Vanda Moreira Machado de Lima, Manoel Osmar Seabra Junior) do Curso de Pós-Graduação da UNESP, pelos ricos ensinamentos recebidos nas disciplinas e tópicos especiais, no transcorrer do Curso de Pós-Graduação - Mestrado.

Aos coordenadores da Área de Concentração em Educação, do Curso de Pós-Graduação - Mestrado Profa. Dra. Maria Raquel Miotto Morelatti e Prof. Dr. Divino José da Silva, pelo apoio no transcorrer do curso.

Aos colegas do Curso de Pós-Graduação com os quais tive o prazer de compartilhar momentos de experiência acadêmica, construindo um elo de amizade.

À equipe da Seção Técnica de Pós-Graduação da UNESP, representada pela supervisora Ivonete Gomes de Andrade, sempre solícita quando precisei de orientações.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Avaliação de Políticas e Programas para a Educação Básica UNESP, Campus de Marília, pelos frutíferos encontros mensais e discussões, os quais contribuíram para a minha formação acadêmica.

Aos diretores e professores das escolas pesquisadas inseridas no Regime de Dedicção Plena e Integral do Programa Ensino Integral da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, pela colaboração na empírica, método *survey*. .

Ao corpo docente e à secretária Ina O. Lima, do Curso de Pós-Graduação da UNOESTE, onde dei meus primeiros passos no Mestrado, pelo apoio em todas as horas.

Àquelas pessoas que ficaram no anonimato, mas que, de alguma forma, contribuíram para a elaboração do presente trabalho.

“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra”.

(Anísio Teixeira)

RESUMO

O presente estudo está vinculado à Linha de Pesquisa 4 - Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP/Campus de Presidente Prudente. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI), na rede estadual de ensino de São Paulo. Em 2012, entre outras políticas educacionais formuladas pelo governo do estado de São Paulo, teve início o Programa Ensino Integral, que promoveu alterações tanto na jornada do aluno como na jornada de trabalho docente. Desde essa data, a rede estadual de ensino passou a ter quatro tipos de jornada de trabalho docente: reduzida, inicial, básica e integral. Diante dessa configuração, surgiu nossa principal questão de pesquisa: quais as alterações promovidas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral na rede estadual de ensino de São Paulo? Para responder a esse questionamento, optou-se por realizar pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de levantamento (*survey*). O *survey* foi realizado por meio de dois questionários eletrônicos: um direcionado a diretores e vice-diretores das trezentas e sessenta e quatro escolas estaduais que atualmente integram o PEI e possuem docentes em jornada integral; outro destinado a professores e coordenadores de uma dessas escolas. A análise dos resultados do *survey* considerou as seguintes categorias: adaptação do professor ao Regime de Dedicção Plena e Integral; contribuições do Regime de Dedicção Plena e Integral; Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI); Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação (PIAF); alterações no intervalo para almoço do professor; aspectos positivos e negativos identificados no Regime de Dedicção Plena e Integral pelos diretores, vice-diretores, coordenadores e professores no universo pesquisado. Os resultados mostraram que o Programa Ensino Integral recebeu algumas críticas por parte dos participantes da pesquisa em razão de infraestrutura inadequada e da falta de equipamentos tecnológicos em algumas escolas, assim como por ser uma política pública residual, que atende apenas 6% da rede estadual de ensino. Em contrapartida, de acordo com os sujeitos implementares, o RDPI apresenta uma série de aspectos positivos, dentre os quais: melhores condições de trabalho; jornada em uma única escola; a formação continuada em serviço; o trabalho coletivo; a diminuição do absenteísmo docente; a melhoria da remuneração; a valorização do profissional da educação. O presente estudo demonstra o êxito dessa política educacional, porém, mostra que ela necessita de aprimoramento em termos de investimento e de ampliação para toda rede de ensino público, trazendo grandes contribuições para a solidificação da valorização dos profissionais da educação do estado de São Paulo.

Palavras-Chave: Condições de trabalho docente; Jornada de trabalho; Regime de Dedicção Plena e Integral; Programa Ensino Integral; Rede estadual de ensino de São Paulo.

ABSTRACT

This study is associated with the 4th line of research - Training of Education Professionals, Education Policies and Public School, of the Graduate Program in Education of the School of Technology and Sciences of São Paulo State University - UNESP / Presidente Prudente campus. This research aims to analyze the changes in teacher working conditions after the implementation of the Exclusive and Full-time Dedication Service (RDPI) in the context of the Integral Education Program (PEI) in the state education system of São Paulo. Among other education policies formulated by the São Paulo state government, the Integral Education Program began in 2012. This program promoted changes in students' school day and teacher's working hours. Since then, the state education system has four types of teacher's working hours: reduced, initial, basic and full-time. Given this scenario, our main research question emerged: what changes have occurred in teacher working conditions after the implementation of the Integral Education Program in the state education system of São Paulo? To answer this question the bibliographic, documentary and survey research were used. The survey was conducted through two online questionnaires: one was addressed to the school principals and vice school principals of three hundred and sixty-four state schools that currently integrate the PEI and have full-time teachers; while the other was sent to teachers and coordinators of one of these schools. The analysis of the results of the survey considered the following categories: teacher adaptation to the Exclusive and Full-time Dedication Service; contributions from the Exclusive and Full-time Dedication Service; Exclusive and Full-time Dedication Bonus (GDPI); Individual Development and Training Plan (PIAF); changes in teacher's lunch break; positive and negative aspects of the Exclusive and Full-time Dedication Service identified by the school principals, vice school principals, coordinators and teachers of the investigated environment. The results showed that the Integral Education Program received some criticism due to inadequate infrastructure and of the lack of technological equipment in some schools, as well as due to the fact of it being a residual public policy implemented in only 6% of the state education system. However, according to the implementers, the RDPI has a series of positive aspects, among them: working in a single school, in-service continuing education, group work, the reduction of teacher absenteeism, higher salary, better working conditions; appreciation of education professionals. The study demonstrates that this education policy was successfully implemented, however, shows that it requires improvement in terms of investments and expansion to the entire public education system, bringing great contributions to the solidification of the appreciation education professionals in Sao Paulo state.

Keywords: Teacher Working Condition; Teacher's Working Hours; Exclusive and Full-Time Dedication Service; Integral Education Program; State Education System of São Paulo.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias docentes – Rede Estadual de Ensino de São Paulo – 1951 a 2017.....	51
Quadro 2 - Estrutura Organizacional das Escolas do Programa Ensino Integral.....	81
Quadro 3 - Credenciamento e Gestão de Desempenho no Programa Ensino Integral.....	83
Quadro 4 - Mapa de Competências no Programa Ensino Integral.....	84
Quadro 5 - Mapa de Premissas e Competências do Programa Ensino Integral.....	85
Quadro 6 - Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares.....	85
Quadro 7 - Atribuições do diretor de escola credenciada no PEI.....	87
Quadro 8 - Atribuições do vice-diretor de escola credenciada no PEI.....	87
Quadro 9 - Atribuições do professor coordenador geral (PCG) de escola credenciada no PEI.....	88
Quadro 10 - Atribuições do professor coordenador para a área específica de conhecimento (PCA) de escola credenciada no PEI.....	89
Quadro 11 - Atribuições da equipe de professores de escola credenciada no PEI.....	90
Quadro 12 - Atribuições do professor da sala/ambiente de leitura de escola credenciada no PEI.....	91
Quadro 13 - Atribuições específicas do professor coordenador geral dos anos iniciais de escola credenciada no PEI.....	91
Quadro 14 - Atribuições específicas do professor coordenador da área de linguagens de escola credenciada no PEI.....	92
Quadro 15 - Produções Acadêmicas sobre o PEI - 2015 a 2017.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica 2009-2018.....	47
Tabela 2 - Quantidade de Professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo por classes/categorias docentes - dezembro 2015 a dezembro de 2017.....	53
Tabela 3 - Quantidade de professores temporários da Rede Estadual de Ensino de São Paulo - janeiro a novembro 2017.....	54
Tabela 4 - Alunos de ETI no Brasil e São Paulo - 2014-2017.....	64
Tabela 5 - Escolas de ETI Brasil e São Paulo 2014-2017.....	64
Tabela 6 - Credenciamento de escolas no PEI e RDPI de 2012 a 2018.....	109
Tabela 7 - Escolas Estaduais participantes do PEI - 2018.....	109
Tabela 8 - Questionários respondidos, por Diretoria - 2018.....	113
Tabela 9 - Questionários respondidos, por ano de Adesão ao PEI - 2018.....	113
Tabela 10 - Questionários respondidos, por Etapa de Ensino - 2018.....	113
Tabela 11 - Desistências do PEI e RDPI nas Diretorias Regionais de Ensino por região - 2012 a 2018.....	118
Tabela 12 - Motivos das desistências do PEI e RDPI - 2012 a 2018.....	118
Tabela 13 - Exclusões do PEI e RDPI nas Diretorias Regionais de Ensino por região - 2012 a 2018.....	119
Tabela 14 - Motivos das exclusões do PEI e RDPI - 2012 a 2018.....	120
Tabela 15 - Principais aspectos positivos do PEI identificados pelos gestores, que favorecem o desenvolvimento do trabalho docente	122
Tabela 16 - Principais aspectos negativos do PEI identificados pelos gestores, que desfavorecem o desenvolvimento do trabalho docente.....	123
Tabela 17 - Principais aspectos positivos do RDPI identificados pelos gestores, que favorecem o desenvolvimento do trabalho docente.....	128
Tabela 18 - Principais aspectos negativos do RDPI identificados pelos gestores, que desfavorecem o desenvolvimento do trabalho docente.....	130
Tabela 19 - Principais aspectos positivos do PEI identificados pelos professores, que favorecem o desenvolvimento do trabalho docente.....	135
Tabela 20 - Principais aspectos negativos do PEI identificados pelos professores, que desfavorecem o desenvolvimento do trabalho docente	138
Tabela 21 - Fatores que levariam professores a desistir do RDPI.....	143

Tabela 22 - Principais aspectos positivos do RDPI identificados pelos professores, que favorecem o desenvolvimento do trabalho docente144

Tabela 23 - Principais aspectos negativos do RDPI identificados pelos professores, que desfavorecem o desenvolvimento do trabalho docente146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Jornada de trabalho dos professores da escola pesquisada antes do RDPI.....140

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escolas estaduais participantes do PEI - Diretorias Regionais de Ensino por região na Capital de São Paulo - 2018.....	110
Figura 2 - Escolas estaduais participantes do PEI - Diretorias Regionais de Ensino na Grande São Paulo por município - 2018.....	111
Figura 3 - Escolas estaduais participantes do PEI -Diretorias Regionais de Ensino do Interior de São Paulo por município – 2018.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT = Admitidos em Caráter Temporário

ADCT = Ato de Disposições Constitucionais Transitórias

AVA = Ambiente Virtual de Aprendizagem

APEOESP = Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

ATPC = Atividades Pedagógicas Coletivas

BIRD = Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM = Banco Mundial

CAIC = Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CHA = Competências, Habilidades e Atitudes

CIAC = Centro Integrado de Atendimento à Criança

CIEP = Centro Integrado da Educação Pública

CLT = Consolidação das Leis do Trabalho

DRE = Diretoria Regional de Ensino

EF = Ensino Fundamental

EFAP = Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo

EM = Ensino Médio

ENEM = Exame Nacional de Ensino Médio

EPI = Equipamento de Proteção Individual

ETI = Escola de Tempo Integral

FGTS = Fundo de Garantia por Tempo de Serviço

FIPE = Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FMI = Fundo Monetário Internacional

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

G = Gestor/gestora (legenda)

GDPI = Gratificação de Dedicção Plena e Integral

HTP = Horas de Trabalho Pedagógico

HTPC = Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPCA = Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área

IDESP = Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IDH = Índice de Desenvolvimento Humano
INSS = Instituto Nacional do Seguro Social
IPCA = Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
LC = Lei Complementar
LDBEN = Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE = Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
NGP = Nova Gestão Pública
OCDE = Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFA = Ocupante de Função Atividade
P = Professor e professora (legenda)
PC = Professor Coordenador
PCA = Professor Coordenador de Área
PCG = Professor Coordenador Geral
PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNP = Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PDCA = Planejar, Fazer, Monitorar, Agir
PDRAE = Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEE = Plano Estadual de Educação de São Paulo
PEI = Programa Ensino Integral
PIAF = Plano Individual de Aprimoramento e Formação
PME = Programa Mais Educação
PNE = Plano Nacional de Educação
PPP = Projeto Político Pedagógico
PQE = Programa de Qualidade da Escola
PSDB = Partido da Social Democracia Brasileira
PFL = Partido da Frente Liberal
RDPI = Regime de Dedicação Plena e Integral
RPPM = Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo
RPPS = Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos
SAEB = Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico
SARESP = Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE = Secretaria da Educação do Estado
SEV = Serviço de Ensino Vocacional

SPPREV = São Paulo Previdência

UNESP = Universidade Estadual Paulista

UNOESTE = Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	20
2	CENÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) E REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL (RDPI).....	24
2.1	Neoliberalismo, Reforma do Estado e Nova Gestão Pública no Brasil.....	24
2.2	A Nova Gestão Pública e as Políticas Educacionais no estado de São Paulo...	32
3	TRABALHO DOCENTE: ARTICULAÇÕES ENTRE JORNADA ESCOLAR E JORNADA DO PROFESSOR.....	40
3.1	Trabalho docente no contexto brasileiro.....	40
3.2	Trabalho e jornada docente na rede estadual de ensino de São Paulo.....	49
3.3	Educação Integral em Tempo Integral: aspectos históricos e legais.....	61
3.4	Políticas de ampliação da jornada escolar no estado de São Paulo.....	66
4	PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	75
4.1	Principais Diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI).....	75
4.2	Quadro de Pessoal do Programa Ensino Integral e suas atribuições.....	86
4.3	Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI).....	92
4.4	Revisão da literatura: produções acadêmicas sobre o PEI.....	94
5	JORNADA DE TRABALHO DOCENTE EM REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: resultados.....	108
5.1	Sujeitos da Pesquisa.....	108
5.2	Universo da Pesquisa.....	109
5.3	Procedimentos de coleta de dados.....	112
5.4	Análise dos resultados.....	114
5.4.1	<i>Condições de trabalho docente no RDPI na opinião de diretores e vice-diretores.....</i>	<i>115</i>
5.4.1.1	Perfil dos gestores com RDPI.....	115
5.4.1.2	Programa Ensino Integral (PEI), contexto de implementação do RDPI.....	116
5.4.1.3	O Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) - alterações no trabalho dos profissionais da educação da rede estadual de ensino de São Paulo.....	124
5.4.2	<i>Condições de trabalho docente no RDPI na opinião de professores e coordenadores.....</i>	<i>131</i>
5.4.2.1	Perfil dos professores com RDPI.....	131
5.4.2.2	O trabalho docente em uma Escola Estadual com Programa Ensino Integral (PEI) - cenário de implementação.....	132

5.4.2.3	As mudanças na jornada de trabalho docente em RDPI em uma escola estadual com PEI.....	139
5.5	Correlações entre as opiniões dos sujeitos da pesquisa.....	147
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS.....	153
	APÊNDICES.....	170
	APÊNDICE A - Questionário “A Jornada de Trabalho Docente: Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo” - GESTORES.....	171
	APÊNDICE B - Questionário “A Jornada de Trabalho Docente: Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo” - PROFESSORES.....	176

INTRODUÇÃO

Como professora da rede pública de ensino do estado de São Paulo, desde a década de 1990, vivenciei diferentes experiências que ilustram as condições de trabalho docente, tais como: aumento de contratações temporárias; itinerância, com o deslocamento de docentes para até quatro municípios, para cumprir a carga horária; intervalos de “horas vazias” não remuneradas; exonerações e aposentadorias antecipadas, motivadas por insatisfação com as condições de trabalho. Tais aspectos, entre outros, representam a precarização do trabalho docente, intensificada, nas últimas décadas, nas escolas públicas, caracterizando o chamado mal-estar docente.

A situação tem gerado preocupação geral, principalmente para aqueles que veem na educação novas perspectivas de vida, o que exige maior atenção da sociedade e da própria classe trabalhadora docente e também a formulação e implementação de políticas educacionais.

Na rede estadual, é possível visualizar duas situações: uma em que os docentes estão vinculados a uma jornada de trabalho regular de 30 (trinta) horas/semanais, ou menos, em uma ou mais escolas; outra em que os professores aderem ao Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) em uma única escola, com uma jornada de trabalho de 40 horas (quarenta) horas semanais.

Nessa conjuntura, percebe-se a influência da Nova Gestão Pública (NGP) no trabalho docente, advinda de princípios adotados pela mesma e introduzidos nos sistemas de ensino. Com a NGP, “[...] constatou-se nova regulação nas políticas educativas que tem interferido na organização e gestão da educação [...]” (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017, p. 2), o que também tem sido identificado nas políticas educacionais implementadas na rede estadual de ensino de São Paulo. Os princípios da NGP, ao enfatizarem a consecução de objetivos e metas com ênfase nos resultados, traz consequências para o processo ensino-aprendizagem, ou seja, tanto para o aluno como para o professor. No que se refere ao aluno, no contexto atual, há uma noção largamente difundida de que mais tempo na escola pode levar a melhores rendimentos e, conseqüentemente, a melhores resultados. Embora impulsionadas também por outros argumentos, o país convive atualmente com inúmeras experiências de ampliação da jornada escolar, sob a justificativa de mais tempo, maior rendimento. No que se refere ao professor, tem-se adotado a ideia de controle do trabalho docente, a fim de que seja possível monitorar os resultados dos processos desencadeados no âmbito do ensino. Além do investimento em ferramentas que estimulem o trabalho docente,

com a finalidade de ampliar sua satisfação no desempenho de sua função e, com isso, melhorar o rendimento dos alunos.

O Programa Ensino Integral (PEI), criado em 2012, traduz bem as características dessas políticas: amplia o tempo de permanência dos discentes na escola e estende para 40 horas/semanais a jornada dos professores por meio do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI). No estado de São Paulo existem 91 (noventa e uma) Diretorias Regionais de Ensino. Desse número, até o final de 2018, 82 (oitenta e duas) haviam aderido ao PEI, abrangendo 364 (trezentas e sessenta e quatro) escolas, o que representava apenas 6% do total das 5.823 escolas estaduais.

O Programa propõe a oferta de um novo padrão de ensino baseado no uso de instrumentos de gestão, os quais alinham planejamento e prática dos docentes voltados “[...] para a melhoria dos resultados educacionais” (SÃO PAULO, 2014b, p. 6). Destaca-se a importância do Programa ser analisado sob as mais diferentes perspectivas, entre as quais a jornada de trabalho docente.

Assim, a presente pesquisa tem como principal foco de investigação o seguinte questionamento: quais as alterações promovidas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral na rede estadual de ensino de São Paulo?

Diante dessa questão, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI), na rede estadual de ensino de São Paulo. Os objetivos específicos da pesquisa são:

1. contextualizar o trabalho docente em âmbito nacional e, em especial, no estado de São Paulo;
2. sistematizar as diferentes categorias de professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo e suas respectivas jornadas de trabalho, descrevendo as mudanças político-legais nas últimas décadas;
3. descrever o surgimento do Programa Ensino Integral, bem como a instituição do Regime de Dedicção Plena e Integral e da Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI);
4. analisar, por meio de pesquisa empírica, o desenvolvimento do trabalho dos gestores e professores com a implementação do RDPI no contexto do PEI.

Para a execução desta pesquisa, adotou-se a seguinte triangulação: pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de levantamento (*survey*). A pesquisa bibliográfica foi

realizada com o objetivo de compreender o cenário mais recente de implementação das políticas educacionais e fundamentar as análises acerca das temáticas tratadas nesta dissertação. A pesquisa documental teve como objetivo proceder a investigação no âmbito legal, sobretudo para compreender as bases legais da jornada de trabalho do professor no Brasil e, particularmente, na rede estadual de ensino de São Paulo.

Por fim, o *survey* teve como objetivo uma aproximação com o cenário de implementação, sendo possível captar dados sobre a realidade da jornada de trabalho dos profissionais em Regime de Dedicção Plena e Integral no contexto do PEI. A pesquisa de levantamento (*survey*) é um procedimento de pesquisa por meio do qual é possível a obtenção de informações diretamente de um determinado grupo de pessoas. Entre as principais vantagens do levantamento estão: conhecimento direto da realidade, economia, rapidez e quantificação (GIL, 2008).

Nesta pesquisa, optou-se por aplicar o *survey* a dois grupos de profissionais atualmente em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI): 1) diretores e vice-diretores; 2) professores e coordenadores. Para o primeiro grupo, formado por 364 escolas das 82 Diretorias Regionais de Ensino, foram enviados Questionários Eletrônicos via Google formulários (APÊNDICE A). Dentre as unidades escolares do primeiro grupo foi selecionada uma escola para fazer parte do segundo grupo, seguindo o mesmo procedimento anterior (APÊNDICE B). O objetivo dos questionários foi captar dados sobre a sua carreira e condições de trabalho após a implementação da jornada em Regime de Dedicção Plena e Integral.

A aplicação do questionário com os diretores/vice-diretores mostrou as alterações ocorridas nas condições de trabalho docente de forma mais ampla. Além disso, a participação desses sujeitos justifica-se pelo papel que desempenham no processo de gestão, mobilização, articulação e execução do Programa Ensino Integral.

Para análise dos resultados da pesquisa, optou-se por articular as abordagens quanti-qualitativas (SILVA, 1998; GODOY, 1995).

Assim, a análise dos resultados na perspectiva quanti-qualitativa possibilitou analisar as alterações no trabalho dos profissionais que aderiram ao Regime de Dedicção Plena e Integral no Programa Ensino Integral, com ênfase nas contribuições do RDPI para a sua formação continuada em serviço, para o trabalho coletivo, para a permanência em uma única escola e para a valorização dos profissionais da educação.

A dissertação está estruturada em seis seções, de modo que esta introdução configura-se como seção 1.

A seção 2 tem como objetivo contextualizar a implementação do Programa Ensino Integral. Para isso, foram expostos alguns princípios do Neoliberalismo, da Reforma do Estado e da Nova Gestão Pública, tendo em vista que influenciam na elaboração das políticas educacionais.

Na seção 3, discorre-se sobre o trabalho docente no Brasil e no estado de São Paulo, focalizando as políticas de educação em tempo integral que, concomitantemente, alteraram a jornada discente e docente, como é o caso do Programa Ensino Integral.

A seção 4 trata das diretrizes do Programa Ensino Integral: formulação, implementação, seus objetivos, jornada de trabalho docente e Regime de Dedicção Plena e Integral. Nesta seção, são apresentadas as produções acadêmicas que tiveram como objeto de estudo o Programa Ensino Integral e seus principais resultados, com vistas à sistematização do que já se produziu sobre o PEI.

Na seção 5, tem-se a apresentação do caminho metodológico e dos resultados da pesquisa de levantamento (*survey*) realizada com os profissionais da educação em Regime de Dedicção Plena e Integral no Programa Ensino Integral, no estado de São Paulo.

Por fim, na seção 6, estão sistematizadas as considerações finais com as principais contribuições da pesquisa.

2 CENÁRIO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) E REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL (RDPI)

O objetivo desta seção é contextualizar o cenário de implementação do Programa Ensino Integral e do Regime de Dedicção Plena e Integral. Para isso, serão apresentadas algumas características do Neoliberalismo, da Reforma do Estado e da Nova Gestão Pública, em um momento histórico, mostrando suas influências e consequências para as políticas educacionais do Brasil e do estado de São Paulo, entre as quais estão aquelas relacionadas ao nosso objeto de estudo: o trabalho e a jornada docente.

2.1 Neoliberalismo, Reforma do Estado e Nova Gestão Pública no Brasil

O neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica, e, entre seus principais princípios, estão: desregulamentação da economia; não intervenção do Estado; controle orçamentário; empreendedorismo; livre concorrência; retirada de barreiras e taxas alfandegárias; liberalização do setor financeiro; facilitação para a aplicação de investimentos estrangeiros; câmbio competitivo para favorecer exportações; corte dos gastos sociais. À medida que alguns desses princípios foram sendo adotados, houve repercussões em diferentes áreas, principalmente na educação, que passou a ser regida por orientações de cunho neoliberal. Com isso ocorreu o “[...] arrocho salarial/queda do salário real, flexibilização das relações trabalhistas [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 111). Com o decorrer do tempo, observa-se um desmonte no sistema de ensino público, provocado pela crescente privatização da educação e pela transferência de programas educacionais à esfera não estatal.

Os países que aderiram ao neoliberalismo, entre eles o Brasil, adotaram políticas públicas elaboradas por tecnocratas de dentro e de fora do governo, de modo unilateral, sem levar em conta as reais necessidades sociais e sem ouvir as suas bases. Com isso, instalou-se, segundo Sodré (1997, p. 42), a “[...] destruição da soberania brasileira”, resultante de restrições e interferências no mercado de trabalho, do enfraquecimento do sindicalismo, da repressão a movimentos reivindicatórios de trabalhadores e do cumprimento de metas orçamentárias com o mínimo de investimentos sociais, afetando a educação, atingida por medidas que ocasionaram a intensificação e a precarização do trabalho docente.

No Brasil, as políticas neoliberais tiveram início no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992). Na oportunidade, foram dados os primeiros passos na adoção de mecanismos associados à corrente neoliberal com a abertura do mercado aos produtos

estrangeiros e com a privatização de empresas estatais, numa autêntica largada para a inserção do país no processo da mundialização do capital.

Nesse sentido, foi proposto o Plano Econômico Brasil Novo (Plano Collor)¹, que alicerçava-se “[...] no pensamento neoliberal e consistia na reorientação do desenvolvimento brasileiro e na redefinição do papel do Estado” (CARINHATO, 2008, p. 39). O discurso de Collor, de acordo com o autor, expressava a ânsia de “[...] promover a passagem de um capitalismo tutelado pelo Estado para um capitalismo moderno, baseado na eficiência e competitividade” (CARINHATO, 2008, p. 39). Na oportunidade, o Plano não apresentou o desempenho desejado.

Ressalta-se que somente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) consolidaram-se as políticas neoliberais. Segundo Wainwright (1998, p. 9), o neoliberalismo “[...] sob o frágil disfarce de socialdemocracia europeia ganha legitimidade através de Fernando Henrique Cardoso e sua promessa de ingresso no mundo moderno”.

Dada a forte atuação da doutrina neoliberal nos países em desenvolvimento, notadamente em relação às políticas sociais, a educação recebeu um tratamento especial por ser considerada importante para a redução da pobreza. Assim, o Banco Mundial (BM), como executor das políticas emanadas do Fundo Monetário Internacional (FMI), ao liberar créditos, determinava frações a serem aplicadas na educação, com vistas ao financiamento de projetos educacionais. Segundo Silva (2002, p. 12), o governo federal e os estaduais responsabilizavam-se por “[...] reorganizar a educação básica pública com o propósito de ajustá-la não só às novas demandas sociais, mas, sobretudo, à realidade político-econômica ditada por esses órgãos dirigentes”.

Em decorrência dos empréstimos contraídos, o Brasil ficou condicionado à sua interferência, baseada nos princípios neoliberais. As políticas de crédito, segundo Altmann (2002, p. 79, grifo da autora), eram designadas como “cooperação ou *assistência técnica*”, as quais não passavam de empréstimos do “[...] tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial”. Fonseca (1998, p. 15-16) destaca que o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) “[...] destinou até 1994, um crédito de 19,2 bilhões de dólares ao setor educacional [...]”, permitindo assim a sua participação e “[...] definição da agenda educacional do País”.

¹ Esse plano caracterizou-se por ser um programa de estabilização e um projeto de mudanças estruturais de longo prazo. No seu conjunto, constituiu-se numa reforma monetária, num ajuste fiscal e numa política de renda associada a medidas de liberalização do comércio exterior e a uma nova política cambial (FILGUEIRAS, 2000).

De acordo com os gestores do Banco Mundial, havia um grave problema educacional no Brasil, representado pela “[...] baixa qualidade [...]”, a qual, de acordo com eles, era a “[...] causa dos altos índices de repetência e evasão”. Por conseguinte, na concessão de novos empréstimos, foram apresentadas algumas condições, com o propósito de “[...] melhorar a qualidade e a eficiência do ensino”. Em decorrência disso, foram definidas certas estratégias: “[...] melhoria da capacidade de aprendizado do aluno, redução das altas taxas de repetência, aumento das despesas por aluno” (SILVA, 2002 p. 106).

Para o Ensino Fundamental, foram concedidos financiamentos para a implementação de projetos em algumas regiões do Brasil, a exemplo do Projeto Inovações na Educação Básica, em São Paulo. Os referidos projetos, segundo Figueiredo (2009, p. 1.129), “[...] contribuíram para a implementação da política de avaliação [...]”, “[...] considerada um mecanismo capaz de promover a qualidade, uma vez que possibilitaria o controle público dos resultados”. O fato é que, com a proposta dos projetos, cada estado passou a usar sistemas de avaliação do rendimento escolar com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A sistemática passou a tornar-se uma rotina no país, nos últimos 15 (quinze) anos, com a aplicação da Prova Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

O advento do neoliberalismo e a consolidação do processo da mundialização do capital trouxeram consequências para os trabalhadores, como a redução dos postos de trabalho, promovendo o desemprego de forma generalizada. Com isso, segundo Frigotto (2010, p. 85), postulava-se “[...] a retirada do Estado da economia – ideia do Estado mínimo; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego [...]”. A interferência dos organismos internacionais nas políticas públicas brasileiras estendeu-se por longa data em razão do endividamento do país, que passou a ter as contas monitoradas pelo Fundo Monetário Internacional. Paralelamente ao aumento da produção industrial, passou a haver a redução do número de trabalhadores, repercutindo na intensificação da jornada de trabalho. Por conseguinte, a classe trabalhadora passou a sofrer com as transformações, geradas pela mercadorização, tanto no setor privado quanto no estatal.

Segundo Torres (2000, p. 138), ficou evidente a interferência do Banco Mundial nas políticas educacionais quando este propôs nove mudanças no pacote de reformas educativas:

1. prioridade depositada sobre a educação básica²;

² O conceito de educação básica difundido pelo Banco Mundial (BM) e pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pelo BIRD, ocorrida em março de 1990, em Jomtien corresponde a uma

2. melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa;
3. prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa;
4. descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados;
5. convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares;
6. impulso do setor privado e os organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação;
7. mobilização e alocação eficazes de recursos adicionais para a educação de primeiro grau;
8. um enfoque setorial;
9. definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica.

Ainda de acordo com Torres (2000), o Banco Mundial passou a determinar os conteúdos dos currículos, o aumento das classes, tempo de instrução, prioridade do livro didático, salários vinculados à capacidade do docente, isso sem levar em consideração as condições pedagógicas e as necessidades locais.

Porém, não foram medidas impositivas do Banco Mundial, pois havia o “[...] consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes para a sua efetivação. Sob a aparência de políticas para a realidade nacional, têm captado e introjetado o ideário político e filosófico externo [...]” (SILVA, 2002, p. 80-81).

Na trajetória do neoliberalismo e da mundialização do capital, observa-se um novo ciclo de mudanças nos países em desenvolvimento, principalmente no Brasil, trazendo consequências para diferentes áreas, dentre elas a educação.

Segundo Militão (2005, p. 1-2)

Durante a década de 1980 e, sobretudo a partir dos anos noventa, o ideário que se convencionou denominar de neoliberal adquiriu predomínio em escala mundial e suas teses centrais tornaram-se orientadoras das políticas econômicas e sociais, especialmente das políticas educacionais, dos países em desenvolvimento.

Dentre as mudanças nas políticas educacionais, tem-se as reformas ocorridas na década de 1990, responsáveis pela centralização dos currículos e pela padronização do material didático utilizado nas escolas públicas. Segundo Oliveira (2007, p. 366), havia a determinação para “[...] exames nacionais regulares e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico [...]”. Também havia orientações para que os docentes adotassem “[...] maior flexibilidade e transversalidade em suas práticas por meio dos currículos e das avaliações”.

escolaridade cerca de 9 anos de estudos e não se assemelha com o que está na LDBEN, Lei 9.394/1996, art. 4º, redação dada pela Lei n. 12.796/2013 “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”.

As reformas, sob o ponto de vista legal, ficaram evidentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/96, art. 12, ao determinar atribuições de ordem pedagógica e administrativa a gestores dos estabelecimentos de ensino. De acordo com o art. 13, inciso I (BRASIL, 1996b), a participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica era uma exigência.

No governo de Fernando Collor de Mello, surgiram as primeiras iniciativas para a proposta da Reforma do Estado no país, “[...] com apenas algumas privatizações e muito alvoroço em relação ao servidor público considerado o principal responsável pelos problemas do Estado” (SOUZA; CARVALHO, 1999, p. 4). Aliás, ela já fazia parte das discussões das políticas internacionais desde a década de 1980. Diante disso, foi planejado e proposto o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) com a redefinição do papel do Estado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), sendo, à época, Bresser-Pereira o Ministro da Fazenda.

As mudanças no cenário brasileiro, de acordo com a apresentação do texto por Fernando Henrique Cardoso, seriam necessárias. Nos termos do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado:

Com a finalidade de colaborar com esse amplo trabalho que a sociedade e o Governo estão fazendo para mudar o Brasil, determinei a elaboração do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, que define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. (BRASIL, 1995, p. 6).

De acordo com Souza (2001, p. 61), a Reforma do Estado materializou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 1998, “[...] por intermédio da militância do então ministro Bresser-Pereira, via Ministério da Administração e Reforma do Estado, [...]”. A proposta veio, segundo Carinhato (2008, p. 41), “como parte constitutiva de um processo abrangente que buscava criar um novo modelo econômico fundamentado no neoliberalismo, [...]”. Isso para aqueles que, conforme as palavras do autor, a viam como “[...] uma alternativa capaz de liberar a economia para uma nova etapa do crescimento”.

Segundo Araújo e Pinheiro (2010, p. 655), a Reforma do Estado “[...] propõe um novo modelo de gestão para a administração pública [...]”, privilegiando a dimensão gerencial, da qual fazem parte “[...] a eficiência, o atendimento às necessidades do cidadão, a avaliação de desempenho, as metas pactuadas e o incentivo à competição”. A ênfase na educação, nesse modelo de gestão, de acordo com Oliveira e Feldfeber (2015, p. 13), consistia no “[...] desenvolvimento de competências específicas para o mercado de trabalho [...]”, provocando alterações nos currículos e exigindo a adoção de uma “[...] matriz de

competências e de um mecanismo de financiamento que obrigou os estados e municípios a assumirem responsabilidades sobre a oferta educativa”.

Para aumentar a governabilidade do Estado, foram adotadas a privatização, a publicização e a terceirização:

A privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 61).

Em síntese, na privatização, o Estado vende para a iniciativa privada empresas estatais que não são típicas das atividades de Estado, principalmente as deficitárias, obsoletas e não competitivas no mercado. Na publicização, a gestão e a execução dos serviços sociais e públicos, bem como a produção de bens e serviços, são transferidos para a esfera não estatal (Organizações Não-Governamentais), entidades sem fins lucrativos subsidiadas pelo Estado.

A terceirização consiste na transferência de atividades-meio e fim. No caso, a empresa contratada fica com a responsabilidade dos encargos sociais e a contratante fica com a corresponsabilidade. Há alguns anos, não era permitida a terceirização de atividades-fim, porém, com a Lei n. 13.467/2017, surgiu a possibilidade de as empresas contratarem funcionários terceirizados para, até mesmo, a efetivação das atividades-fim (BRASIL, 2017b). Nesse sentido, segundo Alves (2005, p. 269), “[...] a terceirização tem permitido às empresas contratantes livrarem-se dos encargos sociais e legais, além de não repassarem as conquistas dos acordos coletivos aos trabalhadores das empresas contratadas”. Isso causa um impacto negativo na vida do trabalhador.

Essa flexibilização acentua-se com a prevalência da negociação entre empregadores e empregados, na qual estes nem sempre são beneficiados, levando à desestabilização do trabalhador. Outro efeito negativo para o trabalhador é a sistemática da contratação temporária pela Administração Federal Direta, as Autarquias e as Fundações Públicas, sob o pretexto de “excepcional interesse público [...]”, conforme o art. 1º da Lei n. 8.745/1993 (BRASIL, 1993).

Nesse processo de Reforma do Estado, o governo preocupou-se em articular ações visando “[...] uma reordenação estratégica do papel do Estado, que deveria passar de impulsionador do desenvolvimento para o de impulsionador da competitividade da economia” (CARINHATO, 2008, p. 42).

No contexto da Reforma do Estado, configuram-se influências e consequências para as políticas educacionais. Ball (2001, p. 99) faz menção ao “[...] surgimento de um novo

paradigma de governo educacional”. Segundo o autor, “a gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma força transformadora” (BALL, 2001, p. 108). Esse poder é garantido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE³), que encoraja “[...] os gestores a centrarem-se nos resultados, conferindo-lhes flexibilidade e autonomia na utilização dos recursos humanos e financeiros” (OCDE, 1995, p. 104).

De acordo com Parente (2016, p. 56),

[...] é crescente a tendência à adoção de modelos gerencialistas na gestão educacional, seja por meio da reprodução das políticas advindas das instâncias centrais, ou mesmo através de políticas locais, implementadas no âmbito estadual ou municipal, como justificativa para a modernização da administração pública.

A obtenção de resultados na Reforma do Estado está alinhada, para além da gestão, com a performatividade e a produtividade. No caso da performatividade, Ball (2005, p. 543) a anuncia como:

[...] uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção.

A performatividade, ligada ao cumprimento de metas de produtividade e a exigência de desempenho individual dos sujeitos, traz consigo “[...] a incerteza e a instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes; é o “surgimento” do desempenho, da *performance* [...]”, levando os sujeitos a depararem-se com “[...] o fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores [...]” de forma a sentirem-se “[...] continuamente responsabilizados e constantemente vigiados [...]” (BALL, 2001, p. 110, grifo do autor).

Segundo Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 713), as reformas no Brasil, a partir de 1990, foram pautadas na Nova Gestão Pública, atingindo também os docentes, com “[...] medidas de flexibilidade da legislação trabalhista, dando maior liberdade à contratação temporária dos professores e permitindo maior diversificação salarial”.

De acordo com o documento intitulado “A Nova Gestão Pública Fundamentos e Perspectivas”, elaborado pela Fundação Instituto de Pesquisa Econômica do Governo do Estado de São Paulo (FIPE) (SÃO PAULO, 2005a), os princípios básicos que norteiam a

³ A OCDE coordena o Programa de Indicadores de Sistemas Educacionais (INES), considerada uma referência em avaliação educacional.

Nova Gestão Pública estão distribuídos em: 1. público-alvo, cujo foco central é o cidadão pautado pela eficiência e na qualidade da prestação do serviço público; 2. foco em resultados, para isto deve-se determinar metas com a previsão de prazo para a sua execução, voltado para o que “[...] o público-alvo efetivamente precisa”; 3. flexibilidade administrativa, com vista a alcançar o resultado esperado pela administração pública; 4. controle social, “o Estado como um prestador de serviços para a sociedade ou em conjunto com ela, este passa a ter a obrigação de prestar contas”; 5. valorização do servidor, estímulo à criatividade, à capacidade empreendedora e à qualidade no atendimento público. Nesse princípio, é considerada também a avaliação, de forma a “premiar-se não só o mérito do desempenho, mas a qualidade do serviço prestado aos cidadãos”; 6. trabalho em rede, uso de tecnologias por meio de um sistema único e de fácil utilização. Isso significa “[...] a integração entre os setores dentro do próprio Estado, atuando para diminuir a burocracia no contato entre os responsáveis dos projetos” (SÃO PAULO, 2005, p. 14-20).

De acordo com Ramos (2016, p. 549), a Nova Gestão Pública, no campo da educação,

[...] ao se pautar sob o racionamento e gerencialismo, acabou tendo como estratégias básicas a descentralização de tarefas com a ampliação da autonomia operacional das instituições, associadas à potencialização das avaliações nacionais de educação, da meritocracia e da responsabilidade dos docentes e gestores pelos resultados obtidos, segundo as metas definidas externamente.

Assim, as políticas públicas passaram a tratar a avaliação da aprendizagem como “[...] elemento central para a promoção da educação de qualidade” (OLIVEIRA, 2015, p. 639). O fato é que essas passaram a se constituir em “[...] um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão [...]”, chegando a influenciar “[...] em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes” (OLIVEIRA, 2015, p. 639-640).

É necessário destacar que, com o advento do neoliberalismo, consolidou-se a Nova Gestão Pública, cujos princípios nortearam as políticas públicas no país, principalmente no estado de São Paulo, com a sua repercussão nas políticas educacionais na rede de ensino estadual, nas últimas décadas, conforme será evidenciado na próxima subseção.

2.2 A Nova Gestão Pública e as Políticas Educacionais no estado de São Paulo

Assim como ocorreu em âmbito nacional, muitos estados e municípios aderiram ao modelo da Nova Gestão Pública. Segundo Carvalho e Russo (2014, p. 97-98)

[...] o governo do Estado de São Paulo, em sintonia com os princípios e diretrizes do governo federal sobre a reforma do Estado adotou, na década de 1990, um conjunto de medidas que reproduziram no âmbito do Estado de São Paulo as diretrizes, teses e ações que caracterizaram a reforma neoliberal de FHC. Essas faces do marco regulatório delineado a partir da articulação dos governos federal e estadual, quando projetadas para a educação, produziram profundas modificações na organização dos espaços escolares e no cotidiano escolar.

As mudanças propostas no sistema educacional paulista trazem preceitos da Nova Gestão Pública, repercutindo sobre o trabalho docente. Dentre esses, destaca-se a elaboração da nova proposta curricular a partir dos seguintes aspectos:

Adoção de um currículo fechado e único para toda a rede escolar. Mudança na concepção de currículo. Utilização de material instrucional concebido e produzido centralizadamente, e conseqüente uniformização e padronização: dos conteúdos curriculares; dos procedimentos didático-pedagógicos; e do trabalho docente em todas as escolas da rede escolar. Uso dos resultados da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos como critério para concessão de bônus salarial aos trabalhadores das unidades escolares (docentes; gestores; e servidores de apoio). Adoção de escala numérica para expressar o resultado do aproveitamento escolar dos alunos. Novo papel e atribuições para os ocupantes da função de coordenação (CARVALHO; RUSSO, 2014, p. 100-101).

Esses preceitos integram-se na elaboração de políticas educacionais pelos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que se mantém no governo do estado de São Paulo⁴ por mais de duas décadas. A seguir, serão brevemente apresentados os diferentes governos que se sucederam desde 1995 e algumas de suas principais características.

Mario Covas Junior – governou no período de **1995 a 1998** e foi reeleito para o período de **1999 a 2002**. No seu governo, década de 1990, foram propostas diretrizes para a educação no estado de São Paulo, determinando as seguintes medidas: reforma e racionalização da gestão da rede administrativa; descentralização e desconcentração administrativa; novos padrões de gestão. Com relação às referidas diretrizes, é imprescindível um breve comentário sobre cada uma delas com o apoio em alguns autores e pesquisadores.

No caso da reforma e racionalização da gestão, destaca-se a redução do tamanho do Estado, que passou a ter uma estrutura organizacional menor, a partir da implantação das

⁴ João Agripino da Costa Dória Junior, do PSDB, foi eleito governador para o período de 1 de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022.

Diretorias Regionais de Ensino, atendendo a um número significativo de escolas de várias cidades e submetidas apenas à Coordenação de Ensino do Estado.

De acordo com Novaes (2009, p. 15), o novo padrão de gestão indicava

[...] uma profunda alteração na organização do trabalho docente, defendendo uma correlação entre o aumento salarial e a melhoria de desempenho, exigindo, assim, o estabelecimento de mecanismos de avaliação e promoção pelo trabalho efetivamente realizado pelo funcionário e, de igual modo, a necessidade de se promover a uniformização da jornada de trabalho docente, por meio da reorganização da rede escolar.

A criação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município possibilitou “[...] o desenvolvimento do Ensino Fundamental paulista por meio de uma parceria entre os poderes executivos estadual e municipal, impulsionando o aumento da municipalização do ensino no Estado” (RAMOS, 2016, p. 555). O Programa foi instituído pelo Decreto Estadual n. 40.673/1996, destacando-se a “[...] necessidade de descentralização da gestão educacional com base no princípio da responsabilização numa nova percepção do atendimento aos problemas que a sociedade apresenta” (SÃO PAULO, 1996).

No período do governo de Mario Covas, “[...] se programaram as mudanças mais profundas e que produziram maior impacto sobre a organização, a gestão e o ensino nas escolas da rede estadual paulista” (CARVALHO; RUSSO, 2014, p. 98).

No processo de reestruturação da gestão no estado de São Paulo, a avaliação integrou-se ao novo modelo de Estado, que passou de regulador para avaliador, instituindo, por meio da Resolução SE n. 27/1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), que estabeleceu como objetivos o disposto no seu art. 1º, incisos I e II (SÃO PAULO, 1996).

I - desenvolver um sistema de avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que subsidie a Secretaria de Educação nas tomadas de decisão quanto à Política Educacional do Estado;
II - verificar o desempenho dos alunos nas séries de ensino fundamental e médio.

Posteriormente, os resultados do SARESP passaram a integrar o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), instituído pela Resolução SE n. 74/2008.

Segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 380), a referida avaliação foi proposta com vistas a “[...] servir de referência para a elaboração de políticas, por parte da Secretaria da Educação, e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas”.

Mario Covas não terminou seu mandato em razão de enfermidade, afastando-se em 22 de janeiro de 2001, assumindo interinamente o cargo o vice-governador Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho. Com a morte de Mario Covas, em 6 de março de 2001, Alckmin foi empossado no cargo de governador de São Paulo.

Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho - 2003-2006. No seu governo, entre 2004 e 2006, acentuaram-se os cursos de Formação Continuada a Distância. Na oportunidade, a meta era capacitar os docentes das escolas públicas com a aplicabilidade de novas metodologias de ensino por meio do Projeto Teia do Saber. Também fizeram parte dessa proposta o Programa Rede do Saber, Formação Letra e Vida, Bolsa Mestrado.

Com base no levantamento das principais realizações apresentadas pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Economia e Planejamento (SÃO PAULO, 2005a, p. 43-48), instituiu as seguintes diretrizes:

1. modernização administrativa e ajuste fiscal, adoção de medidas que favoreçam a maior eficiência da arrecadação fiscal e o combate à sonegação de impostos;

2. gerenciamento intensivo, implantação de 47 (quarenta e sete) projetos com objetivo de promover o desenvolvimento econômico, social e ambiental de curto e médio prazos;

3. trabalho em rede, por meio de:

3.1. programa parceria público-privada, regulamentado pela Lei n. 11.688/2004 (SÃO PAULO, 2004a)⁵, destinado a fomentar, coordenar, regular e fiscalizar a atividade de agentes do setor privado que, na condição de colaboradores, atuem na implementação das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento do Estado e ao bem-estar coletivo;

3.2. organização social, cujas atividades envolvem as áreas de: ensino, pesquisa científica, desenvolvimento tecnológico, proteção e preservação do meio-ambiente, cultura e saúde, vinculada a uma associação civil sem fins lucrativos, mas com recursos e controle do Estado, firmado por meio de contrato de gestão entre o poder público e a organização social, inclusive prevendo multas, resultados, prestação de contas e processos de fiscalização.

No decorrer do seu mandato, a jornada escolar do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série) e Ensino Médio foram ampliados de 5 para 6 horas/aula diárias. Em uma perspectiva voltada para a ampliação da aprendizagem dos alunos das escolas públicas, instituiu-se o Projeto

⁵ Atualizada até a Lei 14.735, de 10 de abril de 2012.

Escola de Tempo Integral (ETI), conforme Resolução SE n. 89/2005, art. 2º, incisos I a V (SÃO PAULO, 2005b) com o objetivo de:

- I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima e o sentimento de pertencimento;
- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor.

O projeto determinava a permanência do aluno em uma jornada diária de 9 (nove) horas, incluindo o currículo básico e ações curriculares direcionadas para: orientação de estudos; atividades artísticas e culturais; desportivas; de integração social e enriquecimento curricular. Porém, o projeto não foi implementado em todas as escolas das 91 (noventa e uma) Diretorias de Ensino, pois dependia também da adesão da comunidade escolar, representada pelo Conselho de Escola. O projeto resistiu ao tempo, permanecendo sob a orientação de outras disposições legais (Res. SE 6/2016, Res. SE 76/2016, Res. SE 60/2017, Res. SE 77/2018), nas escolas do estado de São Paulo, no que se refere a sua organização curricular (SÃO PAULO, 2016; 2017; 2018).

A Resolução SE 89/2005, art. 3º (SÃO PAULO, 2005b), determina “[...] atendimento inicial de escolas da rede pública estadual de ensino fundamental [...] preferencialmente, em regiões de baixo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - e nas periferias urbanas”. Na disposição legal, evidenciam-se aspectos de cunho social. Aliás, uma característica do governo Alckmin, a exemplo da instituição do Programa Escola da Família pelo Decreto n. 48.781/2004, que possibilitou a abertura das escolas para alunos, familiares e a comunidade local em finais de semana, “[...] mediante diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação” conforme o artigo 2º, parágrafo único (SÃO PAULO, 2004b).

Geraldo Alckmin afastou-se do governo para concorrer às eleições para Presidente da República, quando assumiu o seu lugar o vice-governador Cláudio Salvador Lembo, do Partido da Frente Liberal (PFL),⁶ para o período de 31 de março de 2006 a 31 de dezembro de 2006.

⁶ A sigla do PFL permaneceu de 11 de novembro 1985 a 28 de março de 2007 e, após essa data, passou a ser Democratas (DEM).

José Serra Chirico - 2007-2010. A partir da Resolução SE-74/2008 (SÃO PAULO, 2008), instituiu o Programa de Qualidade da Escola (PQE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

O IDESP, de acordo com o art. 1º, incisos I, II e III permite

- I - avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio;
- II - fixar metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar que orientem os gestores escolares na tomada de decisões de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem;
- III - subsidiar ações para a promoção da melhoria da qualidade e da equidade do sistema de ensino na rede estadual.

O critério adotado para o cálculo do IDESP baseia-se no desempenho escolar, medido pelo SARESP e o fluxo escolar, de acordo com a referida Resolução, art. 2º, incisos I e II, os quais fornecem subsídios para o diagnóstico de qualidade do ensino nas escolas do estado de São Paulo. As metas são fixadas para cada etapa da escolarização das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e Ensino Médio (3ª série), para o período de 2008 até 2030, conforme art. 4º, incisos I e II (SÃO PAULO, 2008).

Ramos (2013, p. 537-556), em uma análise bibliográfica e documental da política educacional paulista de 1995 a 2010, apresenta algumas das propostas do governo de José Serra. No seu mandato foi instituído o cargo de professor coordenador (PC) na rede estadual paulista, além do Programa Recuperação da Aprendizagem.

Outra medida adotada nesse período, mais precisamente em 2007, foi o conjunto de 10 (dez) metas,⁷ com o objetivo de melhorar a qualidade da educação da rede estadual paulista até 2010, de acordo com o que segue:

1. todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
2. redução de 50% das taxas de reprovação na 8ª série;
3. redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
4. implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio;
5. aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
6. atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante;

⁷ Novo Plano Estadual de Educação. Fonte: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/veja-as-10-metas-do-novo-plano-estadual-de-educacao/>.

7. implantação do Ensino Fundamental de 9 anos em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª série);

8. utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrados em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e de supervisores, para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as Diretorias de Ensino; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas, com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema;

9. descentralização e ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados;

10. programa de obras e infraestrutura física das escolas

Ramos (2013, p. 548, grifo da autora) afirma que:

Para tentar garantir a efetivação desses preceitos, especialmente no tocante à reprovação e à recuperação escolar, a gestão Serra agiu no sentido de promover a unificação curricular e didática nas escolas, com a criação da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio*, pela Resolução SE nº 76/2008, tornando esta o referencial obrigatório para a elaboração do Projeto Pedagógico nas escolas. Tal proposta foi integrada por dois programas principais: o *Programa Ler e Escrever*, voltado para o ciclo I do ensino fundamental e o *Programa São Paulo faz Escola*, direcionado para o ciclo II do ensino fundamental e para o ensino médio. Ambos estruturavam, em si, a nova proposta curricular do Estado, bem como a difundiam nas escolas por meio de materiais didático-pedagógicos voltados para gestores, professores, coordenadores e alunos. Pode-se dizer que, com esta unificação, a SEE buscou atuar nos resultados das avaliações de sistema paulista e balizar o próprio processo educacional em sala de aula, ao atrelar o desempenho das escolas no SARESP a uma política de bonificação dos profissionais da educação.

Ainda faz parte do seu governo a reorganização do modelo de Ensino de Progressão Continuada na rede estadual, no qual não há precisamente reprovação no Ensino Fundamental, mas sim a recuperação por meio de aulas de reforço, possibilitando a regularização do fluxo de discentes no espaço escolar e a diminuição das taxas de reprovação.

Destaca-se que, no governo de José Serra, propôs-se a alteração do sistema de ciclos utilizado pelo regime de progressão continuada. Segundo Palma (2010, p. 165), “Com essa medida, o ensino fundamental de dois ciclos de quatro anos passa a contar com quatro ciclos de dois anos cada”.

Segundo Carvalho e Russo (2014, p. 101), no cômputo das ações do governo de Serra constam:

[...] adoção de currículo único e fechado; utilização de material instrucional padronizado; acompanhamento dos resultados por supervisão cerrada através da avaliação; uso dos resultados da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus); utilização de incentivo monetário para aumento da produtividade do trabalho – as mudanças revelam o uso de uma racionalidade, técnica e autoritária, que não encontra justificativa e nem constitui fundamento para o processo democrático de formação humana, para a autonomia da escola na construção do seu projeto político-pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Dentre as ações do governo, salienta-se o Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor da Educação Básica II, criado em 2009, para aperfeiçoamento, atualização e especialização dos profissionais da educação na Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) (RAMOS, 2013).

José Serra renunciou ao cargo de governador para candidatar-se à Presidência da República. Na oportunidade assumiu o seu cargo o vice-governador Alberto Goldman, também do PSDB, para o período de 2 de abril a 31 de dezembro de 2010. Paulo Renato, Secretário da Educação, foi mantido no seu mandato. Segundo Ramos (2013, p. 550, grifo da autora), “No curto período que ficou na gestão da educação, Paulo Renato conseguiu lançar ações impactantes no setor, com a criação do *Programa + Qualidade na Escola*. Dado o exíguo prazo de mandato de 9 (nove) meses, Alberto Goldman restringiu seu governo às ações empreendidas no governo de José Serra.

Geraldo José Rodrigues Alckmin Filho - 2011-2014 e 2015-2018. A permanência do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) consolida-se com Geraldo Alckmin, cuja gestão durou mais 02 (dois) mandatos. Em uma análise sobre as políticas do governo do estado de São Paulo, Carvalho e Russo (2014, p. 98) reportam-se à reforma da educação no governo de Alckmin como uma sequência do governo de Serra (2007-2010), com base nas “[...] políticas públicas de educação inspiradas na doutrina de um partido político, o PSDB”.

O seu governo segue um modelo de gestão sob a forma de uma “[...] lógica de racionalidade e gerencialismo que sustenta e entrelaça os principais programas, projetos [...] das políticas educacionais do governo do estado de São Paulo, no período de 1995 a 2014” (RAMOS, 2016, p. 546).

Nesse sistema de governo, observa-se

[...] o eixo mudança no padrão de gestão, consolidado pela reforma educacional iniciada no Estado de São Paulo a partir de 1995, apresenta clara e fortemente a presença do princípio da racionalização organizacional e dos gastos com o setor, segundo o modelo gerencialista assumido, tendo em vista, ao mesmo tempo, a redução do tamanho do Estado e sua manutenção no controle e poder decisório. As ações, nesse caso, agiram basicamente em

três aspectos principais: a) no enxugamento da estrutura organizacional da SEE e da rede de ensino, com a implantação de um modelo de descentralização do âmbito operacional, b) na redefinição de um novo modelo de controle de gestão, pela prática da tutela da descentralização, c) na redefinição das relações entre os poderes públicos, entre o poder público e a sociedade, entre a Secretaria e as escolas e entre a sociedade e a escola, na tentativa de configuração de um novo pacto social, em que o Estado assumisse claramente papel regulador e avaliador e a sociedade, papel operativo e fiscalizador. (RAMOS, 2016, p. 553-554).

O discurso da racionalização transparece nas propostas das políticas educacionais no estado de São Paulo. Nele insere-se a avaliação como instrumento de controle do serviço público, relacionado à avaliação do trabalho docente e à avaliação da aprendizagem, envolvendo todos os educadores da escola e alunos. As avaliações externas servem de instrumento para que o Estado assuma o papel de avaliador. Porém, para que a mensuração de resultados possibilite ações capazes de atingir metas que favoreçam um desfecho satisfatório, torna-se imprescindível a oferta de um ensino e aprendizagem de qualidade.

Nessa perspectiva foi implementado, no governo de Geraldo Alckmin, o Programa de Ensino Integral com adesão ao Regime de Dedicção Plena e Integral pelos profissionais da educação. Nessa política educacional, a eficácia, a produtividade e a eficiência são pontos importantes, aspectos considerados no enunciado da racionalização.

Geraldo Alckmin, em 06 de abril de 2018, afastou-se para disputar as eleições para Presidente da República, entrando no seu lugar o vice-governador Márcio Luiz França Gomes, do PSB, que governou até o término do mandato.

Os postulados da Nova Gestão Pública foram sendo introduzidos na elaboração das políticas públicas, como o aprimoramento da administração pública e da gestão, a prestação de contas pelo Estado à sociedade, o trabalho baseado no cumprimento de metas e a busca de resultados. Como não poderia deixar de acontecer esses princípios, aos poucos, foram exercendo influência sobre as novas políticas educacionais. Do mesmo modo que as novas medidas impactaram sobre todo o funcionalismo público, as políticas educacionais provocaram visíveis modificações no trabalho docente, conforme será visto na próxima seção.

3 TRABALHO DOCENTE: ARTICULAÇÕES ENTRE JORNADA ESCOLAR E JORNADA DO PROFESSOR

Na seção anterior, foram apresentadas algumas das características das políticas educacionais implementadas no Brasil e, particularmente, no estado de São Paulo. Muitas dessas políticas estiveram fortemente ancoradas em princípios da Nova Gestão Pública (NGP), entre os quais estão aqueles relacionados ao gerencialismo e à performatividade.

Na presente seção, pretende-se apresentar aspectos conceituais, político-legais e históricos do trabalho docente no Brasil. A partir disso, especificamente no âmbito do estado de São Paulo, detalhar-se-á os tipos de jornada de trabalho existentes, a fim de contextualizar o surgimento do Regime de Dedicção Plena e Integral na rede estadual de ensino. Durante a exposição será estabelecida relação entre a jornada escolar do aluno e a jornada de trabalho docente, com o objetivo de destacar que o Programa de Ensino Integral ampliou concomitantemente as duas jornadas.

3.1 Trabalho docente no contexto brasileiro

O ingresso do profissional da educação na carreira do magistério no sistema público de ensino é assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos [...]”. No que se refere à estabilidade no cargo ou emprego público, destaca-se: “são estáveis após três anos de efetivo exercício, os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público” (BRASIL, 1988, art.37, inciso II e art. 41).

Mas tais determinações não completam as condições necessárias para preparar um profissional para ser professor. Na carreira do professor, são imprescindíveis: profissionalismo, profissionalidade e profissionalização.

De acordo com Ball (2005, p. 541),

[...] o profissionalismo, como uma categoria pré-reforma, baseia-se, ao menos em – parte porque também tem importantes características estruturais e organizacionais –, em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e interno.

O termo profissionalidade, no Brasil, designa um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências indispensáveis para o desempenho profissional. Com isso,

entende-se que ele abarca não apenas o ato de ensinar, mas também métodos de ensino, domínio das disciplinas ministradas, trabalho coletivo, comprometimento com o Plano Político Pedagógico, atividades pedagógicas, relações interpessoais, etc...

A profissionalização, segundo Nóvoa (1999, p. 20), envolve 4 (quatro) etapas.

1. Exercem a atividade docente a tempo integral (ou, pelo menos, como ocupação principal), não a encarando como uma atividade passageira, mas sim como um trabalho ao qual consagram uma parte importante da sua vida profissional.
2. São detentores de uma licença oficial, que confirma a sua condição de “profissionais de ensino” e que funciona como instrumento de controlo e de defesa do corpo docente.
3. Seguiram uma formação profissional, especializada e relativamente longa, no seio de instituições expressamente destinadas a este fim.
4. Participam em associações profissionais, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.

Essas etapas devem estar organizadas em duas dimensões, uma integrada a “[...] um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente [...]” e outra a “[...] valores éticos e as normas deontológicas [...]” (NÓVOA, 1999, p. 20). Também faz parte o acompanhamento de uma formação contínua no âmbito ocupacional, que ofereça subsídios para a carreira, como competências, práticas didáticas e educativas.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 281), ao tratarem da profissionalização, identificam-na como um

[...] processo pelo qual uma atividade se vai estruturando por meio de determinado domínio de conhecimentos e competências, constituindo características de uma profissão pelas quais é socialmente reconhecida. A profissionalização de educadores refere-se às características profissionais de professores, especialistas em educação e funcionários da educação, tendo em conta os elementos contextuais que definem a escola hoje.

Nos Estados Unidos, no final do século XIX, ao lado do processo de profissionalização, visualizava-se a ameaça da desprofissionalização dos docentes com as várias reformas, as quais

[...] desenvolveram a burocracia em nome da profissionalização. As práticas standardizadas de recrutamento, as políticas curriculares uniformes e os dispositivos de avaliação dos profissionais diminuíram as esferas da autonomia e da responsabilidade docente, como resultado de uma crescente racionalização didática e da organização escolar (POPKEWITZ, 1992, p. 41).

No âmbito educacional brasileiro, essa desprofissionalização é consequência de algumas imposições aos docentes, a saber: 1. um currículo engessado proposto pelos estados e municípios de forma generalizada, conduzindo à perda da autonomia docente; 2. a

responsabilização por resultados nas avaliações externas; 3. a sujeição ao bônus em substituição a um salário condizente com a função do professorado; 4. um controle sistemático do trabalho docente pelo Estado. Segundo Lins (2013, p. 3), a desprofissionalização efetiva-se “[...] a nível macro pelo sistema de avaliação e, em nível micro, pelo controle exercido tanto pela gestão da educação quanto da escola”.

Gatti, Barreto e André (2011, p. 25) investigam "o fazer docente" e descrevem as novas exigências impostas à profissão no contexto contemporâneo, dentre as quais destaca-se: “exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares”. No caso, agregam-se outras exigências, como maior competência pedagógica, capacidade para trabalhar em equipe e adequar-se à complexidade e multiplicidade de tarefas atribuídas no espaço escolar.

Duarte (2011, p. 178), referindo-se ao trabalho docente, afirma que

As primeiras manifestações de alterações no trabalho docente, nos tempos atuais, se dão no processo interativo entre professor e aluno, na regência de classe, considerando, principalmente, as mudanças no perfil do corpo docente, proporcionadas pela massificação do ensino.

As atividades concernentes ao trabalho docente vão além da sala de aula, seja no laboratório, organizando pesquisas e desenvolvendo atividades a distância, seja “[...] no acompanhamento das práticas, dos projetos, das experiências que ligam o aluno à realidade, à sua profissão (no ponto entre a teoria e a prática)” (MORAN, 2015, p. 2).

Oliveira e Vieira (2012, p. 175), em pesquisa sobre o trabalho docente na Educação Básica de vários estados brasileiros, apresentam alguns aspectos das condições de trabalho dos professores. Os dados mostram que, nos sete estados brasileiros pesquisados pelas autoras (Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás), 41,8% de professores do Ensino Médio e 41,1% do Ensino Fundamental trabalham em 02 (duas) escolas; 5,8% e 2,1% de docentes, respectivamente, completam as suas jornadas de trabalho em 4 (quatro) ou mais unidades escolares. A pesquisa citada mostra as dificuldades enfrentadas no trabalho docente, pois o deslocamento de uma unidade para a outra demanda tempo e provoca desgaste físico e emocional.

No que se refere às atividades docentes desenvolvidas fora da escola, a pesquisa de Oliveira e Vieira (2012, p. 170) buscou captar em que medida os professores levam atividades para casa.

[...] 72% dos respondentes costumam levar a atividade do trabalho para ser realizada em casa sempre e frequentemente. Destes, 45% dedicam 5 horas semanais a essas tarefas, e 26% dedicam de 5 a 10 horas de trabalho semanais em casa.

Outro estudo sobre a carreira docente, realizado por Gatti e Barreto (2009, p. 30) a convite da UNESCO, indica que o “[...] trabalho docente tende a ser exercido em torno de 30 horas semanais (média e mediana)”.

Gatti (2009, p. 42), em um estudo sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, mostrou que, de 1.501 participantes (alunos concluintes do Ensino Médio), apenas 2% “indicaram como primeira opção de ingresso à faculdade, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura (quando os alunos escreveram explicitamente “licenciatura” em alguma área)”.

A pesquisa citada mostra o desinteresse dos jovens estudantes pela carreira docente, em razão da desvalorização da profissão. Nesse sentido, a desvalorização da docência refletiu-se socialmente, demonstrando a existência de considerações negativas sobre essa função. Penna (2011, p. 65), ao tratar da desvalorização social da docência, afirma que “ao mesmo tempo em que o professor percebe-se como desprestigiado socialmente, suas condições concretas de trabalho são deterioradas”. Sobre o assunto, Oliveira (2004, p. 1.132-1.133) afirma que apesar “[...] de as teses de desvalorização e desqualificação do trabalho docente serem amplamente aceitas como um processo que tem se agravado nos últimos anos, pouco se tem discutido tais fenômenos à luz das mudanças mais recentes nas escolas”.

É importante destacar que o “fazer docente” integra-se ao processo dos saberes docentes, em que faz parte a educação permanente, permeada, nas últimas décadas, por uma nova realidade, proveniente dos avanços da ciência. Na realidade, o “fazer docente” não se limita apenas a atividades de sala de aula, pois abrange tudo aquilo que faz parte da prática educativa no âmbito da contemporaneidade. Para isso, segundo Nunes e Oliveira (2016, p.3-4),

[...] há de se pensar e propor estratégias desde a formação inicial (e também no exercício da profissão, por meio da formação continuada) acerca das mudanças sociais e da conseqüente exigência de formação profissional docente, de modo a preparar o futuro professor (e o professor já inserido no exercício da profissão) para enfrentar os conflitos próprios de cada momento/fase do processo de mudança social.

Além das mudanças sociais que repercutem na área da educação, persistem fatores negativos, que interferem no “fazer docente”, como: número excessivo de unidades escolares a que o profissional submete-se para completar a sua carga horária, comprometendo o ensino e a aprendizagem de qualidade; submissão a um quadro de horário que pode ser fracionado, impondo a permanência do profissional na escola, que ocasiona as chamadas “horas vazias”; necessidade dos professores ingressarem no Estado e Município ou nas instituições

particulares, cumprindo uma dupla jornada, em razão dos baixos salários; horas *in itinere*, quando do deslocamento entre escolas, no caso do docente que precisa assumir aulas em escolas localizadas em diferentes municípios, para completar a sua jornada de trabalho; número excessivo de alunos em sala de aula; agressão física e psicológica advindas de alguns discentes, sem que sejam responsabilizados pelos seus atos; processo crescente de atividades atribuídas ao docente, o que provoca um ritmo acelerado de trabalho no cotidiano escolar.

Outra situação frequente é a imposição de novas atribuições aos docentes por meio de campanhas (saúde, segurança, meio ambiente, etc.). Com isso, segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 25),

Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas.

Ademais, o trabalho docente passou a compreender também, segundo Oliveira (2004, p. 1.132), “[...] a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação”. Esse nível de responsabilidade atribuída ao docente não o define mais como “[...] professor de uma turma ou disciplina, que deve responder pela sua atividade no espaço da sala de aula e no tempo da hora-aula de 50 minutos” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.132). Oliveira e Vieira (2012, p. 157) afirmam que o professor passou a ser “[...] um profissional complexo que responde por questões amplas que envolvem a unidade educacional e o processo educativo”.

A intensificação da jornada de trabalho pode resultar em adoecimento, incluindo enfermidades como gastrite, insônia, hipertensão, depressão e outras. Além disso, contribui para o aumento de “fatores de risco ambiental para os problemas de voz [...]”. Os dados indicam que “[...] em um ritmo acelerado, as pausas para a recuperação do tecido laríngeo tendem a ser maiores” (GONÇALVES, 2012, p. 413).

Outro aspecto prejudicial da vida profissional dos docentes é a flexibilização da contratação temporária acentuada nas redes de ensino, privando-os dos direitos assegurados com a efetivação. De acordo com Alves (2005, p. 265),

[...] a adoção de uma flexibilização do contrato de trabalho, cuja expressão jurídica é a Lei do Contrato Temporário, tende a constituir um estatuto salarial precário para amplas parcelas da classe trabalhadora, expondo-a, cada vez mais, à disposição das idiosincrasias do capital.

Em relação a esta contratação, destaca-se que, no cenário brasileiro, há um acervo de dispositivos legais que deveriam assegurar os direitos sociais dos profissionais da educação, porém, estes nem sempre oferecem a garantia necessária. Isso pode ser constatado na

instituição da contratação temporária, estabelecida pela Constituição de Federal de 1988, no art. 37, inciso IX, que dispõe: “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988). A regulamentação do contrato temporário ocorreu por meio da Lei n. 8.745/1993 (BRASIL, 1993), ocasionando a diminuição dos benefícios sociais. A referida lei tem sido adotada pela maioria dos estados, provocando “mal-estar” e constrangimento para a classe trabalhadora docente. A situação tem levado a um número crescente de abandono do cargo.

Todas essas dificuldades remetem à chamada precarização do sistema educacional, em decorrência das condições de trabalho oferecidas aos profissionais docentes nos últimos anos. Conforme Novaes (2009, p. 19),

Desde a segunda metade dos anos 90, os profissionais da educação da rede estadual paulista têm sofrido os impactos da política educacional empreendida pela SEE/SP no que diz respeito às precárias condições de trabalho e organização da escola, traduzidas na elevada razão professor/aluno, na ausência de um projeto consistente de formação em serviço, na manutenção de processos de itinerância e rotatividade dos professores, ocasionado por um processo anacrônico de atribuição de aulas, no elevado absenteísmo docente, além da responsabilização individual dos professores pelo fracasso escolar dos alunos.

É importante frisar que, apesar de todo o contexto de intensificação, precarização e flexibilização do trabalho docente, o país avançou no estabelecimento de algumas bases político-legais para a valorização dos profissionais da educação. Nas últimas décadas, a legislação educacional estabeleceu dispositivos legais para a valorização dos docentes ao longo do tempo, a exemplo da Constituição Federal de 1988, onde há referência à garantia de Planos de Carreira (BRASIL, 1988). A Emenda Constitucional n. 14/1996 (BRASIL, 1996a), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁸, deu nova redação ao art. 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição Federal/1988 (BRASIL, 1988), quando determinou o seguinte:

Nos dez primeiros anos da promulgação desta emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério.

⁸ Período de vigência: de 1997 a 2006.

A Lei n. 9.394/1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece que é preciso garantir condições adequadas de trabalho aos profissionais de educação (BRASIL, 1996b, art. 67, inciso VI). Apesar da determinação legal, somente mais tarde a Lei n. 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação, fazendo referência à necessidade de valorização dos profissionais da educação. No documento, consta como um dos objetivos e prioridades o seguinte:

Item 4 - Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (BRASIL, 2001).

A valorização dos profissionais também está presente no capítulo referente ao "Magistério da Educação Básica" da lei supracitada. De acordo com o documento,

A melhoria da qualidade do ensino [...] somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. [...] Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. (BRASIL, 2001).

A Emenda Constitucional n. 53/2006 (BRASIL, 2006), art. 2º, deu nova redação ao art. 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), definindo a distribuição de recursos entre os entes federativos para o “[...] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, [...]” e estabelecendo o prazo para fixação do piso salarial. O FUNDEB foi criado pela referida Emenda Constitucional e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e o Decreto nº 6.253/2007, substituindo o FUNDEF. O FUNDEB passou a atender, além do Ensino Fundamental, a Educação Infantil e o Ensino Médio. O fundo terá vigência até 31 de dezembro de 2020, conforme art. 48 da referida lei (BRASIL, 2007c).

De acordo com o art. 2º da lei mencionada, “os Fundos destinam-se à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração, observado o disposto nesta Lei” (BRASIL, 2007c). Apesar do normativo legal, nos deparamos com algumas situações distantes da norma, como demonstrado na pesquisa de Oliveira e Vieira (2012, p. 170), que aponta que 50% dos docentes “[...] não têm tempo remunerado para realizar atividades extraclasse”.

Decorridos dois anos após a aprovação da Emenda Constitucional já citada, a Lei n. 11.738/2008 regulamentou o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica (BRASIL, 2008).

Não obstante a disposição legal, foi necessária a intervenção do Supremo Tribunal Federal, em 27 de fevereiro de 2013, para garantir a sua aplicação, obrigando todos os entes federativos a cumprirem a Lei com retroatividade a 2009. Por decisão dessa instância superior, que reconheceu a sua constitucionalidade, os valores do Piso Salarial Profissional Nacional foram sendo reajustados desde a sua criação, conforme a série histórica na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica 2009-2018

Série Histórica	Valor R\$	Índice de Reajuste	Inflação do IPCA)
2009	950,00	Inicial	4,31
2010	1.024,67	7,86	5,91
2011	1.187,14	15,85	6,50
2012	1.451,00	22,22	5,84
2013	1.567,00	8,00	5,91
2014	1.697,39	8,30	6,40
2015	1.917,78	13,01	10,67
2016	2.135,64	11,36	6,28
2017	2.298,80	7,64	2,94
2018	2.455,35	6,81	3,75

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados disponíveis em: <http://www.sinsej.org.br/2018/04/10-anos-piso-nacional-magisterio-devemos-comemorar>. Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). [http://www.calculador.com.br/tabela/indice/IPCA - 2009](http://www.calculador.com.br/tabela/indice/IPCA-2009).

Os valores dos reajustes do Piso Salarial Profissional Nacional, ano a ano, constantes da Tabela 1, estão acima dos índices de inflação. O problema é que esses reajustes partiram de um piso salarial extremamente baixo. Na realidade, a oferta de um salário tão baixo obriga os docentes, na maioria dos casos, a submeterem-se a dois cargos para suprir seus custos profissionais e familiares ou à contratação temporária, sistemática na rede pública do país.

Segundo Oliveira e Vieira (2012, p. 154),

Ainda que seja um valor muito abaixo do necessário para garantir uma vida digna a esses trabalhadores, a instituição do piso salarial significa o reconhecimento destes como profissionais que desempenham um importante papel na sociedade brasileira [...]. A instituição do piso recupera a noção de carreira profissional, enfraquecida, em muitos casos, em razão da degradação sofrida pelos docentes em função das condições de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais nas últimas décadas do século passado.

No último PNE (2014-2024), aprovado por meio da Lei n. 13.005/2014, faz-se menção à valorização do profissional docente das redes públicas de educação básica, sendo estabelecidas duas metas:

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as)

demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014a).

A Meta 17 do PNE 2014-2024 traz como estratégias: 17.1- a “[...] atualização progressiva do valor do piso salarial nacional [...]”; 17.2- “[...] acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores de Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD [...]”; 17.3- “implementar [...] planos de Carreira [...]”; 17.4- “[...] implementação de políticas de valorização dos (as) professores do magistério, em particular o piso salarial nacional profissional” (BRASIL, 2014a).

Dada a aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016), as Metas 17 e 18 ficam comprometidas, tendo em vista a introdução de disposições constitucionais que limitam os gastos públicos por meio da instituição de um Novo Regime Fiscal com vigência para vinte exercícios financeiros, conforme art. 106. No art. 107 “caput”, § 1º, inciso I, fixa-se a base de cálculo a partir de 2016, sendo que, em 2017, a correção ficou limitada a 7,2%. Para os exercícios posteriores, a correção será feita com base no Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), calculado sobre as despesas do ano anterior, de acordo com o inciso II.

Diante dessa situação, fica o questionamento: como poderão ser assegurados os normativos da Meta 17 e 18 se há uma limitação de gastos para as despesas primárias e um índice de correção aquém do desejado? Embora a área de educação tenha um tratamento diferenciado, assegurado pela disposição do art. 212 da Constituição Federal/1988, que determina a aplicação de recursos provenientes de impostos, de 18% pela União e 25%, no mínimo, pelos Estados, Distrito Federal e Municípios para a “[...] manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988), a preocupação é de que as referidas metas poderão ser atingidas pela disposição da Emenda Constitucional n. 95/2016, em relação à política pública concernente à valorização dos profissionais da educação, tanto nos planos de carreira como no piso salarial.

Após expostas as principais diretrizes políticas e legais relativas ao trabalho docente no âmbito nacional, a próxima subseção terá como foco o trabalho e a jornada docente no estado de São Paulo.

3.2 Trabalho e jornada docente na rede estadual de ensino de São Paulo

A presente subseção tem como objetivo descrever alguns aspectos políticos e legais do trabalho e jornada docente no estado de São Paulo.

O Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE), aprovado pela Lei n. 16.279/2016, é o documento norteador do trabalho docente na rede pública de ensino. Entre as suas diretrizes, encontra-se o art. 2º, inciso VIII, que trata da “valorização dos profissionais da educação” (SÃO PAULO, 2016).

Cabe destacar alguns aspectos legais do referido Plano, no que se refere às medidas necessárias para consecução de metas, que ficam sob o encargo de “[...] gestores estaduais e municipais [...]” (art. 6º, § 1º), evidenciando o poder e a regulação do Estado sobre os gestores para atingir seus fins.

No tocante à valorização dos professores(as) da Educação Básica do Estado, essa é mencionada nas Metas 15, 16, 17, 18 do PEE, conforme segue:

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PEE, política estadual de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do “caput” do artigo 61 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PEE, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do Sistema Estadual de Ensino.

Meta 17 - Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar, no Estado, até o final do sexto ano de vigência do PEE, seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior públicas de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o Piso Salarial Nacional Profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal. (SÃO PAULO, 2016).

A Meta 17, que determina a valorização dos docentes das redes públicas de educação básica, encontra-se distante da realidade diante dos entraves decorrentes da aprovação da Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL 2016b). Portanto, as estratégias para execução da meta 17, de acordo com que segue, poderão ser inócuas diante das consequências da referida Emenda Constitucional.

17.1. Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar o rendimento médio dos profissionais que atuam nas diferentes redes de ensino.

17.2. Fixar vencimentos ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, devendo os valores, no caso dos profissionais do magistério, nunca serem inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, diferenciados pelos níveis das habilitações a que se refere o artigo 62 da Lei Federal nº 9.394/1996, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional.

17.3. Assegurar condições adequadas ao trabalho dos profissionais da educação, visando prevenir o adoecimento e promover a qualidade do ensino.

17.4. Instituir apoio técnico que vise a melhorar as condições de trabalho dos educadores e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais.

17.5. Promover a participação de todos os atores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e prover políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade.

17.6. Regulamentar, nas redes públicas, até 2020, adequada relação numérica professor-estudante, respeitados: os parâmetros definidos pelas autoridades sanitárias, as diretrizes pedagógicas, os diferentes níveis e modalidades de ensino e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

17.7. Instituir, em cada esfera, estratégia e ações para assegurar o acesso dos profissionais da educação ao atendimento médico de qualidade.

17.8. Ampliar a política e a formação dos profissionais que atuam nas escolas do sistema público estadual de educação na mediação de conflitos.

17.9. Instituir comissão paritária prevendo a participação de todos os atores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade.

17.10. Realizar a revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, na data-base, de modo a preservar o poder aquisitivo dos educadores, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal. (SÃO PAULO, 2016).

Apesar das Metas do Plano Estadual de Educação de São Paulo, o contexto da rede pública estadual de ensino traz evidências do longo caminho a ser percorrido para que se efetivem realmente.

A seguir, serão apresentadas informações relativas ao trabalho docente na rede estadual de ensino. Para isso, foram estudadas as diversas categorias docentes existentes na referida rede, com o objetivo de mostrar os diferentes tipos. A pesquisa exploratória acerca da quantidade de professores efetivos e não efetivos na rede estadual de ensino evidenciou a presença de um grande número de professores contratados. Os dados quantitativos foram coletados eletronicamente na plataforma da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e fazem referência ao período de 2015 a 2017.

O docente da rede pública estadual de ensino de São Paulo é nomeado para cargo público de provimento efetivo por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos, conforme art. 14 da Lei n. 10.261/1968 (SÃO PAULO, 1968) e Lei Complementar n. 444/1985, art. 13 (SÃO PAULO, 1985).

Além dos professores efetivos, existem os docentes garantidos pela estabilidade (estáveis), bem como aqueles contratados. Todos são designados mediante a denominação de categorias por meio de símbolos (letras). O Quadro 1, a seguir, mostra que já existiram nove categorias de professores na rede estadual de ensino de São Paulo.

Quadro 1- Categorias docentes – Rede Estadual de Ensino de São Paulo – 1951 a 2017

Efetivos	Estáveis	Contratados
Categoria A	Categoria N (CLT)	Categoria S
	Categoria P	Categoria O
	Categoria F	Categoria V
		Categoria L
		Categoria I

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados: São Paulo (1951; 1974; 2007).

Os docentes que passam por concurso público de provas e títulos são os chamados efetivos. Os não efetivos estão divididos em estáveis e contratados. Os estáveis são aqueles que têm direito à estabilidade por meio de um texto de lei, de acordo com os dados mencionados nas categorias N, P e F, a seguir. Os contratados dividem-se em Admitidos em Caráter Temporário (ACT)⁹ e Eventuais¹⁰, fazendo parte de várias categorias. Esses professores entraram na rede estadual de ensino depois de 16 de julho de 2009 e foram contratados por um período determinado, sem registro em carteira e sem Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), sujeitando-se à legislação do INSS.

Os docentes da categoria N foram admitidos pela Lei n. 1.309/1951, art. 1º, que determina: “Além dos funcionários poderá haver, no serviço público estadual, pessoal extranumerário, admitido a título precário, para o desempenho de função determinada” (SÃO PAULO, 1951). Esses profissionais foram admitidos dentro do regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Os profissionais da educação dessa categoria adquiriram a estabilidade pelo Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, art.19 (BRASIL, 1988). Até o final do ano letivo de 2017, havia só 01 (um) Professor

⁹ Nota da autora: o professor A.C.T. atua nas escolas como medida provisória de preenchimento de uma vaga disponibilizada por alguma modalidade de afastamento da função do professor efetivo ou pela existência de vagas que não foram efetivadas em concurso público. O tempo de atuação pode variar entre algumas semanas, meses ou ano letivo.

¹⁰ A categoria foi oficialmente extinta em dezembro de 2009.

da Educação Básica II, Categoria N (CLT). O mesmo encontrava-se lotado na Diretoria Regional de Ensino de Jundiaí (Grande São Paulo).

Os professores da categoria P admitidos pela Lei n. 500/1974 (SÃO PAULO, 1974), que instituiu o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário, foram beneficiados pela garantia da estabilidade, de acordo com o art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), conforme segue:

Os servidores públicos civis da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, da administração direta, autárquica e das fundações públicas, em exercício na data da promulgação da Constituição, há pelo menos cinco anos continuados, e que não tenham sido admitidos na forma regulada no art. 37, da Constituição, são considerados estáveis no serviço público.

Os professores enquadrados na categoria F (OFA-Ocupante de Função Atividade) foram também admitidos pela Lei n. 500/1974, art.1º, que estabelece: “Além dos funcionários públicos poderá haver na administração estadual servidores admitidos em caráter temporário” (SÃO PAULO, 1974). Posteriormente, foram admitidos no Regime do Plano de Carreira, Vencimentos e Salários, enquanto integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, na forma da Lei Complementar n. 836/1997 (SÃO PAULO, 1997). Esses profissionais conquistaram a estabilidade com a vigência da Lei Complementar n. 1.010/2007. A referida lei dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência (SPPREV), entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos (RPPS) e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo (RPPM) (SÃO PAULO, 2007).

Art. 2º - São segurados dos RPPS e do RPPM do Estado de São Paulo, administrados pela SPPREV:

§ 2º - Por terem sido admitidos para o exercício de função permanente, inclusive de natureza técnica, e nos termos do disposto no inciso I deste artigo são titulares de cargos efetivos os servidores ativos e inativos que, até a data da publicação desta lei tenham sido admitidos com fundamento nos incisos I e II do artigo 1º da Lei 500, de 13 de novembro de 1974.

Aqueles da Categoria F que se encontravam fora de sala de aula, ou seja, designados como professores de projetos, a exemplo do Projeto Escola da Família, perderam o direito à estabilidade.

Categoria L, docentes com aulas após 02 de junho de 2007 - LC 1.010/2007 (SÃO PAULO, 2007) e antes de 17 de julho de 2009 - LC 1.093/2009 (SÃO PAULO, 2009a), foi extinta em 2011. Os 02 (dois) professores que permaneciam na rede estadual até 2015 não fazem mais parte do quadro de funcionários do Estado na presente data.

Os professores temporários dividem-se em Categorias S, I, V, O.

Categorias S e I, docentes com portarias já abertas, vínculo após 02 de junho de 2007 LC 1.010/2007 (SÃO PAULO, 2007) e antes de 17 de julho de 2009 LC 1.093/2009 (SÃO PAULO, 2009a).

Categoria V é o eventual não abrangido pela Lei n. 500/1974 (SÃO PAULO, 1974), que pôde ser admitido (contratado), de acordo com a Lei Complementar n. 1.093/2009 (SÃO PAULO, 2009a).

Categoria O, professores e professoras contratados após a publicação da LC 1.093/2009, desde que já estivessem com aulas atribuídas. A contratação era “[...] precedida de processo seletivo simplificado [...]” e tinha caráter classificatório (SÃO PAULO, 2009a). A referida categoria representa o maior número de contratações na rede estadual pública.

Exposto o percurso legal sobre o surgimento das diferentes categorias docentes na rede pública estadual de ensino de São Paulo, passar-se-á à apresentação dos dados relativos ao quantitativo de professores enquadrados em cada uma das classes/categorias, a fim de que seja possível visualizar a grande incidência de docentes contratados na rede, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Quantidade de Professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo – por classes/categorias docentes - dezembro 2015 a dezembro de 2017

Classe/Cat.	2015	%	2016	%	2017	%
Efetivos	128.996	58%	124.074	61%	127.193	66%
Estável (Cat. P)	363	1%	-	-	174	-
CLT	1	-	-	-	1	-
Categoria L	2	-	-	-	0	0
Categoria F	50.319	23%	-	-	41.801	21%
Demais Categorias			80.092	39%	-	--
Temporários	41.058	18%	-	-	26.083	13%
Total	220.739	100	204.166	100	195.252	100

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados: São Paulo, Classes Docentes – Contingente Ativo da Rede Estadual de Ensino (2015c, 2016c, 2017c)

A Tabela 2 mostra que, em 2015, 58% dos professores da rede pública estadual de ensino paulista eram efetivos e 18% temporários. Em 2017, 66% eram efetivos e 13% temporários. Esses dados revelam que houve uma redução do número de temporários. No entanto, os dados não revelam detalhes do processo de contratação temporária, o que pode ser observado na Tabela 3.

Na Tabela 3, observa-se que, de fevereiro a novembro de 2017, houve uma ascensão na contratação temporária, exceto no mês de julho, quando apareceu um decréscimo de 1.423 (um mil, quatrocentos e vinte e três) profissionais.

Tabela 3 - Quantidade de professores temporários da Rede Estadual de Ensino de São Paulo - janeiro a novembro 2017

Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.
30606	17449	21403	22921	24746	24978	23555	26567	27538	27932	28329

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados: São Paulo, Classes Docentes – Contingente Ativo da Rede Estadual de Ensino (2017c).

Note-se que, na Tabela 3, de janeiro para fevereiro houve o desligamento em massa de 13.157 (treze mil, cento e cinquenta e sete) professores da rede pública de ensino paulista. O número é expressivo em relação a outros meses, pois apresenta um índice elevado de 43% de docentes temporários (contratados) dispensados da rede pública estadual. O motivo foi o encerramento de contratos temporários ocorridos no final do ano letivo, refletindo sobre o exercício seguinte.

Cabe destacar que, em fevereiro de 2017, havia 17.449 professores contratados (Tabela 3), representando 9% do total de 195.252 professores da rede estadual. Em dezembro, havia 26.083 professores contratados, ou seja, 13% (Tabela 2). Importante salientar que houve um aumento de contratações de 4%.

Na pesquisa realizada, o número elevado de categorias de professores, já nominadas anteriormente, chegaram a nove na rede de ensino. Dentre essas, cinco categorias não tinham estabilidade no emprego. Isso caracteriza uma evidente precarização do trabalho docente, o que remete às palavras de Alves (2005, p. 259), quando ele afirma que esta é uma “nova exclusão social, [...]”.

Feitas as considerações sobre a diversidade de categorias docentes, é importante destacar que estas geram a minimização de garantias e direitos dos profissionais da educação. A contratação temporária que, embora esteja devidamente prevista e regulamentada em lei, quando se torna muito frequente, pode ser considerada abusiva.

Em consonância com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Constituição do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1989) instituiu a contratação temporária, efetivando-se ao longo do tempo com a Lei Complementar n. 1.093/2009, que estabelece, no seu art. 1º, as hipóteses para o processo de contratação dos professores. No que se refere ao seu art. 6º, este definiu o seguinte: “É vedada, sob pena de nulidade, a contratação da mesma pessoa, com fundamento nesta lei complementar, ainda que para atividades diferentes, antes de decorridos 200 (duzentos) dias do término do contrato” (SÃO PAULO, 2009a). Esse mecanismo, conhecido como “duzentena”, diz respeito à necessidade de afastamento do

professor entre o término de um contrato e o início do outro por um período de 200 (duzentos) dias.

Por meio da Lei Complementar n. 1.132/2011 (SÃO PAULO, 2011b), alterou-se a redação do “caput” do art. 7º e parágrafos da Lei Complementar n. 1.093/2009, passando para “o prazo máximo de até 12 (doze) meses, ressalvada, quanto a vigência a contratação para função docente, que fica limitada ao ano letivo fixado no calendário escolar”, desdobrando-o no § 1º, com novo texto: “A contratação para o exercício de função docente poderá ser prorrogada até o último dia letivo do ano em que findar o prazo previsto no “caput” deste artigo” (SÃO PAULO, 2009a). A Lei Complementar n. 1.163/2012 acrescenta nas Disposições Transitórias da Lei Complementar 1.093/2009 o art. 5º, com a seguinte redação: “Os contratados para o exercício de função docente nos termos da lei complementar poderão celebrar novo contrato de trabalho, cuja vigência fica limitada ao período correspondente ao ano letivo de 2012 [...]” (SÃO PAULO, 2012a).

A chamada “duzentena” foi alvo de reclamações generalizadas por parte dos trabalhadores docentes, devido às graves consequências sobre a vida dos profissionais da educação. Ainda que o próprio contrato de trabalho tenha seu caráter de precarização, foi promulgada a Lei Complementar n. 1.277/2015, a qual, no seu art. 1º, teve acrescentados os §§ 1º e 2º ao art. 6º da Lei Complementar n. 1.093/2009 (SÃO PAULO, 2009a). O § 1º reduz para 180 (cento e oitenta) dias o prazo de afastamento entre o término de um contrato e início do outro, e, no § 2º, o prazo é reduzido para 30 (trinta) dias quando se tratar de contratados docentes indígenas (SÃO PAULO, 2015b).

Em 2017, foi aprovada a Lei Complementar n. 1.314/2017, sendo reduzido o prazo de afastamento do professor entre contratos, passando de 180 (cento e oitenta) para 40 (quarenta) dias no ano letivo de 2018 (SÃO PAULO, 2017b).

Art. 1º - Fica acrescentado às Disposições Transitórias da Lei Complementar n. 1.093, de 16 de julho de 2009, o artigo 8º, com a seguinte redação:

Artigo 8º - Fica excepcionalmente reduzido para 40 (quarenta) dias, no ano letivo de 2018, o prazo estabelecido no § 1º do artigo 6º para celebração do novo contrato de trabalho pelos docentes contratados nos termos desta Lei Complementar.

Na referida lei, fica evidente que a proposta da redução do limite de 180 (cento e oitenta) para 40 (quarenta) dias atende a uma situação emergencial, pois os alunos corriam o risco de ficar sem aula. Isso significa que a redução do prazo para a contratação temporária não é definitiva e poderá ser novamente desconsiderada a partir do ano letivo de 2019, resultando em insegurança à classe docente. Outro ponto a ser considerado é o da alta

rotatividade de professores nas escolas públicas estaduais, causada pelo elevado número de contratações temporárias. “Essa rotatividade gera uma falta de vínculo do professor com a escola, o que pode trazer graves consequências para um tão necessário e almejado ensino de qualidade” (LAPO; BUENO, 2003, p. 71).

Ademais, a rotatividade dos docentes prejudica a efetiva elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), o qual tem por objetivo traçar as metas e diretrizes básicas da organização e funcionamento do trabalho pedagógico de uma escola. Para a execução do PPP, é necessária a participação de uma equipe escolar coesa, disposta a desenvolver um trabalho coletivo, de modo a ser efetivada a gestão democrática no estabelecimento de ensino. A rotatividade impossibilita tal procedimento, pois professores e professoras desligados no final do contrato e recontratados somente no afastamento dos pares ficam impossibilitados de participar deste momento tão significativo para o trabalho docente. A preparação do Projeto Político Pedagógico exige a participação coletiva da comunidade escolar, a qual projeta ações e metas para a construção coletiva do documento, assegurando “[...] práticas de organização e gestão, metodologias e planos de ensino [...]” (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2015, p. 426), propositura de projetos que favoreçam o ensino e aprendizagem de qualidade.

No cenário do procedimento contínuo da contratação temporária, em todos os níveis, emerge o processo de flexibilização e precarização do trabalho docente.

Oliveira (2004, p.1.140) afirma que:

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

No estado de São Paulo, a contratação do profissional docente intensifica-se cada vez mais. Serve de exemplo a autorização da contratação de 765 (setecentos e sessenta e cinco) professores temporários para a Educação Básica, em maio de 2017, sob a argumentação de que eles seriam necessários para a substituição de professores efetivos que se afastaram por motivos de saúde ou licença maternidade¹¹.

Outrossim, é preciso destacar que a contratação temporária na rede pública de ensino paulista tornou-se mais frequente do que os concursos públicos, exigência constitucional para

¹¹ Notícia sobre a rede pública estadual de ensino paulista. Informações disponíveis em: <https://publicadoeducacao.wordpress.com/2017/05/29/governo-de-sao-paulo>. Acesso em: 25 jun. 2018.

ingresso na carreira do magistério público. A título de ilustração, os últimos concursos públicos ocorreram de forma muito irregular e espaçada: 2003 – concurso para professor de Educação Básica II (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)¹²; 2005 – concurso para Professor de Educação Básica I e II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)¹³; 2010 – concurso para Professor de Educação Básica II (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)¹⁴; 2014 – Professor de Educação Básica II (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)¹⁵. Conforme o Sindicato dos Professores no Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), apenas sob pressão da categoria, em 2016, o governador de São Paulo convocou os aprovados no concurso público de 2013¹⁶.

Pela legislação, são garantidos aos docentes contratados direitos, amparados pelo Decreto n. 54.682/2009 (SÃO PAULO, 2009b): décimo terceiro salário na proporção de 1/12 (um doze avos) por mês trabalhado ou fração superior a 15 (quinze) dias; o pagamento das férias acrescido de 1/3 (um terço) após decorridos 12 (doze) meses de exercício na função, em caráter indenizatório (art. 17, incisos I, II); as faltas são abonadas até o limite de 2 (duas) durante o período contratual, não excedendo a uma por mês, não implicando em desconto da remuneração (art. 18, § 2º); faltas justificadas têm o limite de 3 (três), durante o período contratual, não devendo ser mais do que uma por mês (art. 18, § 3º), excedendo esse limite incorre na rescisão contratual, conforme art. 8º, inciso IV, da Lei Complementar n. 1.093/2009 (SÃO PAULO, 2009a).

A contratação temporária incorre na supressão de benefícios sociais, como: adicional por tempo de serviço; evolução funcional; licença-prêmio; afastamento para tratar interesses próprios ou por motivo de doença de pessoa da família etc.; o que gera constrangimento para a classe trabalhadora docente.

É interessante mencionar que a Lei Complementar n. 1.191/2012, art. 11 (SÃO PAULO, 2012f), revogou o art. 9º da Lei Complementar n. 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012b), que estabelecia, no parágrafo único, a inviabilidade da contratação temporária nos

¹² Informações disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-de-educacao-convoca-mais-de-22-mil-professores-aprovados-em-concurso-de-2003/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

¹³ Informações disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-convoca-mais-de-16-mil-professores-aprovados-nos-concursos-de-2005/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

¹⁴ Informações disponíveis em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/secretaria-de-estado-da-educacao-sp-10083-vagas>. Acesso em: 25 jan. 2018.

¹⁵ Informações disponíveis em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/NTE1OQ%3d%3d>. Acesso em: 25 jan. 2018.

¹⁶ Informações disponíveis em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/governo-alckmin-cede-a-pressoes-e-nomeia-professores-aprovados-em-concurso-9355.html>. Acesso em: 24 jan. 2018.

seguintes termos: “Nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral não será permitida a contratação de professor temporário [...]”. Com a revogação do referido dispositivo legal, a própria legislação abriu precedente para a realização de processos de seleção de servidores para contratação temporária em escolas estaduais de período integral. O procedimento, comum nas redes públicas, desfavorece as relações de trabalho, repercutindo sobre o próprio Estado, que não consegue atingir as metas propostas para um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, o docente deixa de se beneficiar da evolução em diferentes momentos da carreira, conforme o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, estabelecido pela Lei Complementar n. 836/1997 (SÃO PAULO, 1997).

As situações relatadas mostram que os professores contratados são prejudicados e sofrem consequências de ordem funcional, financeira e psicológica, ou seja, deparam-se com “[...] uma nova fase de desconstrução do trabalho sem precedentes em toda era moderna, ampliando os diversos modos de ser da informalidade e da precarização do trabalho” (ANTUNES, 2015, p. 259).

Enfim, a contratação temporária vem se apresentando de maneira expressiva na rede de ensino em alguns estados brasileiros, a exemplo do estado de São Paulo, conforme desvendou o presente estudo. A implementação dessas políticas públicas, sob o manto da legalidade, tem se acentuado na área da educação e, conseqüentemente, no âmbito do trabalho docente. Diante disso, o espaço escolar passou a ser dividido entre dois tipos de profissionais: os que possuem a estabilidade com a garantia da incorporação de todos os direitos aos proventos da aposentadoria e, aqueles que, a cada ano, ficam sujeitos a fazer parte do quadro dos itinerantes, imersos numa situação de incerteza.

Essa prática de contratação temporária, de autêntico e exclusivo cunho econômico, naturalizou-se na rede pública de ensino paulista, como o Edital de Convocação para a Realização do Processo Seletivo Simplificado na rede estadual, de 2017¹⁷. Tal prática mostrou-se incoerente com uma das metas do próprio estado de São Paulo, constante do “Programa Educação - Compromisso de São Paulo”, instituído pelo Decreto nº 57.571/2011, que consiste em “valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2011c).

¹⁷ Informações disponíveis em: <https://detaquaritinga.educacao.sp.gov.br/edital-de-convocacao-para-a-realizacao-do-processo-seletivo-simplificado-para-docentes/>. Acesso em: 25 jan. 2018.

A jornada de trabalho do profissional docente não se restringe apenas à hora/aula, mas também ao tempo despendido no preparo das aulas, elaboração de projetos, correção de provas, revisão de trabalhos e tudo o mais que possibilite propor um ensino de qualidade. Para que essa série de atividades se materialize, na maioria das vezes, o professor sacrifica seu tempo de descanso, o que implica no prejuízo da qualidade de vida do profissional. Diante disso, é importante que a situação seja revista, caso contrário, a qualidade do ensino-aprendizagem será prejudicada e o profissional docente não terá, conforme Antunes (2015, p. 176), “[...] um tempo verdadeiramente livre e autônomo fora do trabalho”.

Na realidade, ocorrem

[...] esses efeitos permanentes, de carácter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada. (ESTEVE, 1999, p. 98).

De acordo com a Lei Federal n. 11.738/2008, na composição da jornada de trabalho, deve ser observado “[...] o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, art. 2º, § 4º). Sobre essa questão, o Parecer n. 18/2012 do Conselho Nacional de Educação recomenda que a duração total da jornada de trabalho docente seja de 40 horas semanais. Este faz referência também aos 2/3 da jornada destinada a interação com alunos, além de mencionar 1/3, no mínimo, para a realização de atividades extraclasse.

No que diz respeito à jornada de trabalho docente no estado de São Paulo, destaca-se a Lei Complementar 444/1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista (SÃO PAULO, 1985). No documento normativo, art. 27, 28 e 29 há disposições legais sobre o assunto.

A composição da jornada de trabalho docente é normatizada pela Resolução SE n. 8/2012 (SÃO PAULO, 2012c) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, conforme segue:

Art. 1º - Na composição da jornada semanal de trabalho docente, prevista no artigo 10 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, com a redação dada pela Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009, observar-se-ão, na conformidade do disposto no § 4º do artigo 2º da Lei federal nº 11.738, de 16.7.2008, e do Parecer CNE/CEB nº 5/97, os seguintes limites da carga horária para o desempenho das atividades com os alunos:

I – Jornada Integral de Trabalho Docente:

a) total da carga horária semanal: 40 horas (2.400 minutos);

II – Jornada Básica de Trabalho Docente:

a) total da carga horária semanal: 30 horas (1.800 minutos);

III – Jornada Inicial de Trabalho Docente:

a) total da carga horária semanal: 24 horas (1.440 minutos);

IV – Jornada Reduzida de Trabalho Docente:

a) total da carga horária semanal: 12 horas (720 minutos);

De acordo com o art. 2º, “[...] as jornadas de trabalho docente passam a ser exercidas em aulas de 50 (cinquenta) minutos [...]”. Quanto aos docentes não efetivos “[...] que não estão sujeitos às jornadas previstas no artigo anterior, serão retribuídos conforme a carga horária que efetivamente vierem a cumprir [...]” (SÃO PAULO, 2012c).

Além da jornada de trabalho determinada por lei, alguns docentes são levados a fazer dupla e até tripla jornada, em razão da perda salarial. A possibilidade é assegurada por texto legal, segundo a Constituição Federal/1988, art. 37, inciso XVI, alínea “a” (BRASIL, 1988), que determina:

Art. 37 - A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, oralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

XVI - é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).

a) a de dois cargos de professor; (Redação dada pela Emenda Constitucional n. 19/1998).

Em conformidade com Duarte (2011, p. 172):

No Brasil, os professores da educação básica, no setor público, não são funcionários de Estado, pois não se trata de um trabalho de dedicação exclusiva. Os docentes podem trabalhar em mais de uma rede ao mesmo tempo (estadual, municipal ou privada), ou mesmo dobrar o turno em uma mesma rede.

No estado de São Paulo, é comum a sistemática de alguns docentes estenderem a sua jornada de trabalho ao prestarem concurso público para atuarem em mais de uma rede (estadual ou municipal) e/ou se vincularem a escolas particulares, dada a necessidade de aumentar a sua renda familiar. Na própria rede estadual, os docentes podem chegar a uma jornada com 64 horas/semanais, “[...] na hipótese de acumulação de dois cargos docentes ou de um cargo de suporte pedagógico com um cargo docente [...]”, conforme Lei Complementar n. 836/1997, art. 12, § 2º (SÃO PAULO, 1997). O procedimento acaba trazendo sérios problemas de saúde para esses profissionais. Ademais, torna-se muito difícil apresentar um trabalho de qualidade quando isso ocorre. Tudo isso devido a um salário defasado, que não coaduna com o custo de vida elevado no Brasil.

Além dos normativos legais federais fazerem menção ao Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério, este é normatizado no

estado de São Paulo pela Lei Complementar n. 836/1997. A norma legal faz referência à constituição da jornada semanal de trabalho, definindo-a como a soma de: “[...] horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente [...]” (art. 12, caput). A referida lei, no seu art. 13, parágrafo único, define que “as horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente destinam-se à preparação de aulas e à avaliação de trabalhos dos alunos” (SÃO PAULO, 1997).

Entretanto, sabe-se que essas horas não são suficientes para o professor se dedicar a todas as atividades que desempenha, tais como: preparação de aulas; elaboração de avaliações internas; correções de provas e tarefas; preparação de mapeamentos sobre os resultados das avaliações externas aplicadas aos discentes para apresentá-las à equipe gestora; execução de projetos propostos pela Secretaria Estadual de Educação. Tudo isso demanda tempo, condicionando-o a utilizar seus momentos de descanso, o que o leva ao estresse.

Sobre a jornada de trabalho, Duarte (2011, p. 177) afirma que “o tempo do trabalho docente parece romper com o tempo medido pelo relógio: linear, mensurável, previsível”. Isso tem exigido dos docentes um extremo esforço para cumprir seus planos de ação no espaço escolar, fazendo com que muitos optem pelas políticas públicas de período integral.

A concepção da permanência de professores em período integral foi e continua a ser a meta de alguns governos dos estados brasileiros, quando da proposta de programas e projetos de jornada escolar ampliada, de acordo com a exposição da próxima subseção.

3.3 Educação Integral em Tempo Integral: aspectos históricos e legais

No Brasil, na metade do século XX, surgiram alguns movimentos a favor da educação integral em tempo integral, ou seja, a defesa de uma formação integral num período escolar ampliado, a exemplo da Escola-Parque, criada por Anísio Teixeira, em Salvador, Bahia, nos anos de 1950, a qual serviu de modelo e referência para muitos programas e projetos de educação em tempo integral; os Centros Integrados da Educação Pública (CIEPs), criados na década de 1980, no governo de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro (MIGNOT, 1989); e Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), criados na década de 1990, e o Programa Mais Educação, no âmbito do governo federal.

De imediato, entende-se que a ampliação da jornada ocorreu a partir desses primeiros movimentos. Porém, Souza (1999), por meio de levantamento documental e bibliográfico, traçou a trajetória da ampliação dessa jornada nas escolas primárias paulistas, desde a

Reforma de 1892, em São Paulo, quando foi proposto o turno diurno de cinco horas, abrangendo dois períodos (manhã e tarde). A organização dos horários das aulas cabia aos professores, de acordo com seu trabalho, “[...] atendendo ao plano de ensino e ao programa especial das classes formadas”, sendo submetido antes ao diretor da escola (SOUZA, 1999, p. 138).

Em 1894 teve-se um retrocesso com a redução da jornada para três horas, dada a necessidade do funcionamento dos grupos escolares em três períodos, em razão da demanda pela escolarização. Um novo horário foi fixado, em 1904, determinando “[...] cinco horas por dia, seis dias por semana com meia hora de recreio” (SOUZA, 1999, p. 134). Com o desdobramento dos grupos escolares, em 1910, a jornada passou para dois períodos, sendo obrigatório o cumprimento do horário integralmente.

Destaca-se que, em meio à existência de turnos escolares e de uma jornada escolar reduzida, fruto de opções político-educacionais feitas ainda no início do século XX (SOUZA, 1999), ao contrário, emergiram várias tentativas de oferecimento de uma educação de qualidade, articulando mais tempo de escola a uma formação integral.

Em um país em que os turnos escolares (manhã, tarde e noite) prevalecem, há consequências importantes para o trabalho do professor de contratação temporária, o que viabiliza a extensão da sua jornada em três períodos, em diferentes instituições educacionais (estado, município, particular), inclusive produzindo formas de intensificação do trabalho docente, conforme exposto anteriormente. A situação representa a jornada em tempo integral do professor, por opção deste, em decorrência da necessidade de melhorar os seus recursos financeiros.

A temática da educação em tempo integral (jornada escolar ampliada) está na agenda político-educacional. No entanto, as políticas que envolvem ampliação da jornada escolar e da jornada de trabalho docente são residuais, o que mostra que o tema ainda não está sendo suficientemente discutido e analisado. Infelizmente, o trabalho do professor e a sua jornada ainda não são vistos como elementos que podem ajudar na articulação entre tempo integral e formação integral do sujeito-aluno.

No contexto da Reforma do Estado, a Lei n. 9.394/1996, LDBEN, fez referência à jornada integral. Conforme o art. 34, § 2º, “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. De acordo com o art. 87, § 5º, deverão ser “[...] conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996b).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, Lei n. 10.172/2001, trouxe como uma das recomendações para o Ensino Fundamental a meta 21, que teve como disposição “ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir a Escola de Tempo Integral (ETI), que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001).

Os reflexos dessas duas legislações são evidentes no surgimento de várias políticas e programas em âmbito nacional, em vários estados e municípios brasileiros, muitos deles impulsionados pelo Programa Mais Educação (PME) do governo federal.

Por meio do Decreto Federal n. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), conjugam-se esforços entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração com as famílias e a comunidade, com vistas a estabelecer o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Com base nesse normativo legal, propôs-se o Programa Mais Educação (PME) pelo governo federal, conforme Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007, “[...] que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007b).

O art. 1º da referida Portaria traz como um dos objetivos do Programa Mais Educação,

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007b).

Após três anos, por meio do Decreto Federal n. 7.083/2010, no seu art. 3º, incisos I e IV, foram definidos mais objetivos para o Programa Mais Educação, entre eles: “I - formular política nacional de educação básica em tempo integral; [...] IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral” (BRASIL, 2010).

Parente (2014), ao analisar o Programa Mais Educação, entre 2007 e 2012, mostra a sua repercussão no aumento das matrículas em tempo integral em nível nacional, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste.

Além do Programa Mais Educação, poder-se-ia fazer referência a vários programas estaduais e municipais, a fim de ilustrar a disseminação das políticas de ampliação da jornada escolar (MOLL, 2012).

Tais experiências surgiram e vêm se disseminando, em grande medida, no contexto de aprovação da Meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), Lei n. 13.005/2014:

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. (BRASIL, 2014b).

Apesar da meta proposta, os dados indicam que o país ainda apresenta grandes desafios em relação à sua consecução. O Relatório de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE- 2014-2024) traz dados que estão muito aquém da meta 6. Na Tabela 4, é apresentado o percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral.

Tabela 4 - Alunos de ETI no Brasil e São Paulo - Federação – 2014-2017

Localidade	Público ETI 2014	Alunos ETI	Público ETI 2015	Alunos ETI	Público ETI 2016	Alunos ETI	Público ETI 2017	Alunos ETI
Brasil	36.787.081	17,6	36.012.134	18,7%	36.063.717	13,1%	35.848.099	17,4
São Paulo	7.462.281	12,9%	7.226.886	14,8%	7.287.728	14,3%	7.189.868	15,5%

Fonte: Brasil, 2018. Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018. Brasília/DF. Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2017).

Na Tabela 4, verifica-se que, de 2014 a 2017, não foram atingidas as metas de Ensino Integral nas escolas públicas a nível federal e no estado de São Paulo, pois a meta proposta é de 25%, de acordo com o indicador 6A do Plano Nacional de Educação, mencionado no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE 2018.

A Tabela 5 indica o percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público alvo da ETI em jornada de tempo integral, conforme apontado a seguir.

Tabela 5 - Escolas de ETI Brasil e São Paulo 2014-2017

Localidade	2014	%	2015	%	2016	%	2017	%
Brasil	147.026	29,0%	144.984	31,4%	144.012	21,3%	142.028	28,6%
São Paulo	17.741	33%	17.835	35,3%	17.969	34,1%	18.067	36,2%

Fonte: Brasil, 2018. Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018. Brasília/DF. Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2017).

De acordo com a Tabela 5, os índices mantem-se distantes da meta de 50% almejada no Plano Nacional de educação 2014-2024.

As metas propostas são importantes, porém, a permanência por mais tempo no espaço escolar não significa que o aluno terá uma formação completa, ainda mais se o projeto

ou programa não tiver uma proposta definida, ou seja, voltado apenas para tirar as crianças e jovens das ruas. Portanto, deve-se tomar cuidado para que o programa não seja desviado das suas finalidades.

Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 37) afirma o seguinte:

Podem ser reduzidos a mecanismos de moralização ou de reforço, recuperação, suplência, compensação, elevação de médias em provas de resultados quantificáveis? Se assim forem, estarão cumprindo um papel histórico funesto: reforçar históricas visões negativas, preconceituosas, segregadoras e inferiorizantes dos coletivos populares e de suas infâncias e adolescências que com tanto custo chegam às escolas.

Para Cavaliere (2002, p. 249),

As recentes políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade revelam a percepção, por parte da sociedade, de que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração efetiva de todas as crianças à vida escolar.

Moll (2012, p. 139, grifo da autora), ao discorrer sobre a consolidação da Educação Integral como política pública, argumenta que “[...] *a construção da educação integral na escola de dia inteiro* implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade [...]”. Exige ainda “[...] imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira”.

Apesar do contexto legal propício, de acordo com Parente (2017a, p. 25), sabe-se que “A (re)introdução da educação em tempo integral na agenda, sua permanência e seu avanço para outras fases da política pública dependem de uma série de elementos que atuam como condicionantes da política”.

Em pesquisa realizada por Parente (2017b, p. 13-14) sobre as políticas de educação em tempo integral no estado de São Paulo, identificou-se a existência de municípios (87%) em que os estabelecimentos de ensino de tempo integral trabalhavam com profissionais com diferentes vínculos “[...] contratados, estagiários, remunerados, bolsistas e voluntários”. Além desses vínculos, também foram citados “[...] comissionados e ampliação de carga horária (carga suplementar)”. Na minoria (13%) dos municípios pesquisados, os profissionais que atuavam em escolas de tempo integral eram concursados.

O cenário exposto mostra que, atualmente, há diferentes políticas educacionais que ampliam o tempo de permanência dos discentes no espaço escolar no Brasil, em diferentes estados e municípios. O governo do estado de São Paulo já formulou e implementou

diferentes ações que alteraram a jornada do aluno, algumas das quais mudaram a jornada do professor, foco de análise na próxima subseção.

3.4 Políticas de ampliação da jornada escolar no estado de São Paulo

O estado de São Paulo apresenta algumas experiências relacionadas à educação em tempo integral ao longo de sua trajetória histórica. Optou-se por descrevê-las e analisá-las, buscando uma aproximação entre ampliação da jornada escolar e alterações na jornada do professor. Neste estudo, serão descritos e analisados os seguintes programas: Ginásios Vocacionais; Projeto Jornada Única do Ciclo Básico; Programa Escola-Padrão; Projeto Escola de Tempo Integral (ETI); e Programa Ensino Integral (PEI).

Conforme mencionado anteriormente, a implementação dos turnos escolares e da jornada escolar reduzida no início do século XX limitou a oferta de uma educação integral (SOUZA, 1999). Em função disso, a formulação e a implementação de programas e ações de ampliação da jornada escolar, geralmente, têm como objetivo a educação integral em tempo ampliado. Algumas dessas políticas ampliaram tanto o tempo do aluno na escola como o tempo do professor. No entanto, a exposição irá mostrar que nem sempre as políticas que estendem/estenderam a jornada do aluno alteram/alteraram a jornada de trabalho dos docentes.

Os Ginásios Vocacionais foram implementados no estado de São Paulo na década de 1960. A iniciativa foi uma das experiências com o período integral, sendo implantada e coordenada pelo Serviço de Ensino Vocacional (SEV), criado pela Lei 6.052/1961 (SÃO PAULO, 1961a), que dispunha sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas. No art. 21, havia a determinação de 2 ou 4 anos de duração no 1º ciclo de grau médio para os cursos vocacionais, os quais tinham

[...] o caráter de curso básico destinado a proporcionar cultura geral, explorar as aptidões dos educandos e desenvolver suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e para estudos posteriores.

A referida Lei foi regulamentada pelo Decreto n. 38.643/1961 (SÃO PAULO, 1961b). O regime escolar nos Cursos Vocacionais era de 33 a 44 horas semanais, conforme art. 278. Com base no art. 310 e 312, a carga horária dos docentes era distribuída em atividades didáticas, pedagógicas, extracurriculares, de estudo dirigido e orientações de aprendizagem individualizada no decorrer da jornada escolar. Segundo Mascellani (2010, p.

94), “O regime de trabalho dos professores e orientadores dos Ginásios Vocacionais foi inicialmente de 36 horas semanais, passando depois para 40 e 44 horas semanais”.

O projeto foi implantado em 06 (seis) unidades escolares, uma na Capital e uma em cada um dos seguintes municípios: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. Ainda, de acordo com Mascellani (2010, p. 102), “Seu desmantelamento, entretanto, coube ao Exército e à Polícia Federal, bem como a pessoas que não tiveram escrúpulos em se aproveitar da situação em benefício próprio, como foi o caso dos interventores”.

Mais adiante, na década de 1980, foi instituído o projeto Jornada Única do Ciclo Básico pelo governo de André Franco Montoro, conforme Decreto n. 21.833/1983. No art. 1º, inciso I, do referido dispositivo legal, o que se visava era “[...] assegurar ao aluno o tempo necessário para superar as etapas de alfabetização, segundo seu ritmo de aprendizagem e suas características sócio-culturais”. O parágrafo único estabelecia “[...] a duração mínima de dois anos letivos”. Com isso determinava-se a inclusão em um ciclo dos dois primeiros anos de escolaridade (SÃO PAULO, 1983b).

Para isso, foi determinado, segundo Duran, Alves e Palma Filho (2005), a oferta de “[...] duas horas diárias de apoio suplementar (pedagógico, não médico) às crianças que manifestavam dificuldades de rendimento escolar [...]” com objetivo de evitar a não reprovação desses “[...] no final do primeiro ano de escolaridade” (2005, p. 93).

No contexto do referido projeto, a jornada de trabalho docente estava regulada pelo art. 2º do referido Decreto:

Ao docente titular do cargo ou ocupante de função-atividade, com habilitação específica para o magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau, quando atuar no Ciclo Básico, poderá ser atribuída carga suplementar de trabalho docente de até 8 (oito) horas semanais, composta de horas-aula e horas-atividade, respeitado o disposto no Artigo 7º do Decreto n. 14.329, de 29 de novembro de 1979 e o Decreto n. 21.536, de 25 de outubro de 1983. (SÃO PAULO, 1983b).

Todavia, o Decreto n. 14.329/1979, art. 7º, já estabelecia que o “[...] tempo destinado às horas-atividade, correspondia a 10% (dez por cento) da jornada semanal de trabalho e da carga suplementar de trabalho docente [...]”. O art. 9º determinava o seguinte: “Das frações que resultarem dos cálculos necessários à obtenção do número de horas-atividade, arredondar-se-ão para um inteiro as iguais ou superior a 5 (cinco) décimos, desprezando-se as demais” (SÃO PAULO, 1979). Já o Decreto n. 21.536/1983 “Eleva para 15% o limite de hora-atividade do pessoal docente na situação que especifica [...]” (SÃO PAULO, 1983a), observado o disposto no art. 9º do Decreto 14.329/1979.

Mais tarde, no governo de Orestes Quércia, o Ciclo Básico das escolas estaduais paulistas passou à jornada única dos discentes e docentes, conforme Decreto n. 28.170/1988 (SÃO PAULO, 1988a). O preâmbulo do dispositivo legal faz referência à “[...] necessidade da reformulação das atividades docente e discente [...]”, visando a um processo ensino-aprendizagem eficiente, uma melhor formação do aluno e do nível de aprovação, além do benefício da convivência em grupo no espaço escolar.

A jornada docente é firmada pelo art. 3º: “O professor que atuar no Ciclo Básico terá atribuída 1 (uma) classe em uma única escola, com jornada única de 40 (quarenta) horas-aula semanais”. O parágrafo 1º acrescenta: “A jornada semanal de trabalho a que se refere o “*caput*” deste artigo, será de 32 (trinta e duas) horas-aula e 8 (oito) horas-atividade” (SÃO PAULO, 1988).

A respeito dessa política educacional, segundo Duran, Alves e Palma Filho (2005), o índice de aprovação na rede estadual (75%), após dois anos de implementação, não foi tão expressivo, tendo em vista os recursos utilizados para tal fim. Porém, essa política pública trouxe alguns benefícios, como a

[...] abertura de espaço para a flexibilidade na organização curricular, nas metodologias e técnicas didáticas [...]” na instituição “[...] figura do professor-coordenador, responsável pela articulação do trabalho dos professores do ciclo básico e destes com os das séries seguintes; introduziram o espaço para reuniões e formação em serviço (2005, p. 100).

No transcorrer do período de implantação do projeto, que se estendeu de 1983 a 1991, este foi acompanhado com frequência, quando se constataram algumas dificuldades no seu desenvolvimento, dentre as quais, deficiências nas instalações dos prédios e nos recursos humanos.

Na década de 1990, foi instituído o Projeto Escola-Padrão pelo Decreto n. 34.035/1991, no governo de Luiz Antônio Fleury Filho, como parte do Programa de Reforma do Ensino Público. Os objetivos específicos do Programa, de acordo com o referido Decreto, expressos no art. 1º, incisos do I ao IV, eram:

[...] recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas; modernizar a escola pública, tornando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade; preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade; utilizar novas tecnologias educacionais (SÃO PAULO, 1991a).

No Projeto Escola-Padrão, de acordo com a Resolução SE n. 211/1994, art. 9º, “g”, no que se refere à carga horária do aluno, há a seguinte determinação: “número de horas-aula

por turno nos Ensinos Regulares Fundamental e Médio da Escola-Padrão: 6” (SÃO PAULO, 1994).

O referido projeto concedia autonomia à escola para organizar-se administrativa e pedagogicamente, com liberdade para tratar dos recursos materiais, da metodologia de ensino, planejamento curricular, propor projetos ligados ao ensino-aprendizagem, capacitação etc. Nessa retrospectiva, visualiza-se que, naquele tempo, previa-se a autonomia no trabalho docente e as condições para sua prática educativa. Nesse sentido, Contreras (2002, p. 78) afirma que

O professor ou professora tem que inevitavelmente se confrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua reação com alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou compromissos com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação da realidade que enfrenta etc.

Com a autonomia concedida tanto aos professores quanto aos gestores no Projeto Escola-Padrão, concretizou-se o que Nóvoa (1999 p. 25) considera como “autonomia na gestão da sua própria profissão”. Nesse aspecto, evidencia-se a descentralização do poder do Estado por meio da Secretaria da Educação, que passou a atribuir às unidades escolares autonomia para tomar suas próprias decisões.

A jornada de trabalho docente do Quadro do Magistério no Programa Escola-Padrão teve que ser reestruturada, quando se definiu no Decreto n. 34.036/1991, art. 1º, incisos I e II: Jornada Integral de Trabalho Docente, 40 horas; Jornada Completa de Trabalho Docente, 30 horas. A carga horária semanal do Professor I atuante na Escola-Padrão foi estabelecida em 44 horas, sendo 40 (quarenta) horas de jornada integral de trabalho docente e mais 4 horas de carga suplementar, conforme art. 2º (SÃO PAULO, 1991b).

Posteriormente, o Decreto n. 36.445/1993, art. 1º, inciso II (SÃO PAULO, 1993), deu nova redação ao art. 2º do Decreto n. 34.036/1991, no que se refere à jornada de trabalho do Professor PB I (1.ª a 4.ª série do Ensino Fundamental): 40 (quarenta) horas/semanais, referentes à jornada integral de trabalho docente, distribuídas em 26 (vinte e seis) horas-aula em sala de aula, 6 (seis) horas-aula em atividades pedagógicas na escola, 8 (oito) horas-atividade em local de livre escolha do docente.

No Projeto Escola-Padrão, é possível observar a instituição do Regime de Dedicção Plena e Exclusiva através da Lei Complementar n. 671/1991, art. 1º (SÃO PAULO, 1991c). O benefício foi estendido aos docentes do período diurno e noturno, conforme art. 2º, incisos I e II. O art. 4º determinava que fazia jus à gratificação de 30% (trinta por cento) do valor da

referência inicial da classe a que pertencia o docente, levando em conta a jornada a que estivesse sujeito. Em seguida (no mesmo dia), foi editada a Lei Complementar n. 672/1991, cujo art. 1º instituiu a gratificação por trabalho no período noturno em Escola-Padrão. Tal gratificação foi definida em 20% (vinte por cento), conforme art. 2º, de acordo com o valor recebido por horas-aula (SÃO PAULO, 1991d).

Nas duas situações, a gratificação não se incorporava “aos vencimentos ou salários para nenhum efeito”, nem “a vantagem de qualquer natureza”. Segundo a Lei Complementar n. 671/1991, art. 7º, parágrafo único, e a Lei Complementar n. 672/1991, art. 4º, parágrafo único (SÃO PAULO, 1991d), as gratificações só eram consideradas no cálculo do décimo terceiro salário e férias. Salienta-se que era vedado aos integrantes do Quadro do Magistério “o desempenho de qualquer outra modalidade de trabalho público ou particular [...]”, salvo quando da divulgação de “ideias e conhecimento”, de acordo com o art. 3º da Lei Complementar n. 671/1991 (SÃO PAULO, 1991c).

Segundo Sarmiento e Arruda (2011, p. 2), “A rede de Escolas-Padrão foi implantada aos poucos: 306 escolas em 1992, 1.052 escolas em 1993, 256 escolas na primeira fase de 1994 e 610 escolas em 1994 na segunda fase, totalizando 2.224”.

O Projeto, que vigorou de 1992 a 1994, passou a ter limitação de verbas, o que o tornou inviável em 1995.

No governo de Geraldo Alckmin (2003-2006), o Secretário de Estado da Educação de São Paulo, Gabriel Chalita, por competência a ele atribuída, instituiu, por meio da Resolução SE n. 89/2005, o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI). O referido texto legal, no seu art. 1º, estabeleceu como objetivo geral a permanência dos alunos na escola pública estadual, de maneira que esses pudessem “[...] ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural” (SÃO PAULO, 2005b).

Para adesão à ETI, havia alguns critérios: recomendava-se um espaço adequado, que viabilizasse o uso de salas de aula compatíveis com o número de alunos para o funcionamento do período integral; a comunidade escolar deveria expressar a intenção de adesão ao projeto sempre que ouvido o Conselho de Escola, conforme art. 3º, parágrafo único, itens 1 e 2 da citada Resolução. O Projeto seria implementado em 91 (noventa e uma) Diretorias de Ensino, “[...] preferencialmente em regiões de baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – e nas periferias urbanas” (SÃO PAULO, 2005b).

O funcionamento diurno da ETI processava-se em dois turnos, manhã e tarde, com uma jornada de 9 horas diárias e carga horária semanal de 45 aulas, conforme art. 4º. As 9

horas diárias deveriam ser distribuídas em currículo básico e ações curriculares. De acordo com o normativo, com o objetivo de oferecer ao jovem uma jornada ampliada de estudos, em períodos de contraturno, esse poderia frequentar aulas regulares, atividades esportivas e culturais; atividades de integração social; atividades de enriquecimento curricular (SÃO PAULO, 2005b).

No dispositivo legal não há alusão à jornada de trabalho docente, pois essa não era alterada em razão das oficinas curriculares serem atendidas por docentes que completavam a jornada diferenciada básica de 32 (trinta e duas) horas/semanais com aulas atribuídas de acordo com o perfil de cada profissional. Mais tarde, passou a ocorrer a contratação temporária de professores e professoras habilitados, que tinham que apresentar um plano de trabalho para a oficina, além de se submeter a uma entrevista perante a equipe gestora.

No âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a legislação pertinente ao Projeto da Escola de Tempo Integral divide-se em procedimentos administrativos e funcionais, dentre os quais se destaca a Resolução SE n. 03/2011, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro de Magistério, de onde vieram as orientações sobre a atribuição das aulas atinentes às atividades e Oficinas Curriculares da Escola de Tempo Integral. Nela, observa-se, no art. 4º, a exigência imposta aos docentes vinculados à atribuição de aulas em projetos, quanto a não poder exercer “nenhuma outra atividade ou prestação de serviços” que implique em afastá-los das suas funções (SÃO PAULO, 2011a).

O projeto solidificou-se quando Herman Voorwald, então Secretário da Educação, no governo de Geraldo Alckmin, período 2011-2014, por meio da Resolução SE n. 85/2013, dispôs sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental nas Escolas de Tempo Integral (ETI). As orientações estão previstas no art. 2º, inciso II, alínea “a” e “b”, no sentido de “[...] garantir que a matriz se ajuste à realidade escolar, contemplando nos anos iniciais a carga horária de 40 (quarenta) aulas semanais [...]” e a “[...] carga máxima de até 45 aulas semanais” (SÃO PAULO, 2013f).

Dada a importância do contínuo aperfeiçoamento da organização curricular do Projeto Escola de Tempo Integral, a Resolução SE n. 6/2016, art. 2º, dispõe sobre a organização das matrizes curriculares dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nas Escolas de Tempo Integral. Os docentes interessados em trabalhar na ETI, após inscrição específica para participar do processo seletivo, são classificados de acordo com o estabelecido pelo art. 6º, inciso II, alíneas a, b, c, d, e (SÃO PAULO, 2016a):

- a) docentes titulares de cargo, para carga suplementar;
- b) docentes adidos, para composição da jornada de trabalho ou de carga suplementar, sem descaracterizar a condição de adido;
- c) docentes ocupantes de função-atividade que se encontrem com horas de permanência, para a composição da carga horária;
- d) demais docentes ocupantes de função-atividade;
- e) docentes contratados, nos termos da Lei Complementar 1.093/2009, para composição de carga horária.

No referido dispositivo legal, art. 7º, há referência à contratação temporária de docentes “inscritos e cadastrados para o processo de atribuição de classes e aulas”, assim como de “aluno de curso de Licenciatura Plena [...]” em Letras, Pedagogia e Matemática “[...] preferencialmente de último ano [...]”, além de “profissional graduado em curso de nível superior, portador de certificado de exame de proficiência linguística no idioma [...]” para as oficinas curriculares (SÃO PAULO, 2016a). Destaca-se que a contratação temporária é regulamentada pela Constituição do Estado de São Paulo de 1989, art. 115, inciso X (SÃO PAULO, 1989).

Independentemente da vigência do Projeto da Escola de Tempo Integral (ETI), que continua em vigor, em 2012 foi aprovado o Programa Ensino Integral (PEI)¹⁸ pela Lei Complementar n. 1.164/2012, que instituiu o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) (SÃO PAULO, 2012b).

No Regime de Dedicção Plena e Integral proposto ao Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, segundo a Lei Complementar n. 1.164/2012, art. 1º, a jornada de trabalho docente é de 40 (quarenta) horas semanais (SÃO PAULO, 2012b).

A Gratificação de Dedicção Plena e Integral inicialmente correspondia a 50% (cinquenta por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estava enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicção Plena e Integral, em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, desde que observadas as disposições do referido dispositivo legal e de seu regulamento (LC 1.164/2012, art. 11). O índice de 50% foi alterado para 75% pela LC 1.191/2012, art. 6º, inciso VII (SÃO PAULO, 2012f).

A implementação do PEI faz parte das articulações do governo do estado de São Paulo para propor mudanças no sistema educativo por meio da Secretaria de Educação. As providências para tal fim iniciaram-se com o Programa Educação Compromisso de São Paulo,

¹⁸ A sua estrutura e funcionamento serão tratados na seção 4.

que forneceu os subsídios necessários para a propositura de um novo padrão de ensino, conforme Decreto n. 57.571/2011 (SÃO PAULO, 2011c).

Ver-se-á, por meio da análise documental, que a formulação do Programa Ensino Integral apresenta alguns elementos fundamentais: jornada integral para os alunos; escola alinhada com a realidade dos discentes, preparando-os para seu projeto de vida, de modo a tornarem-se protagonistas da sua própria formação; modelo de gestão voltada para que a aprendizagem se efetive e chegue ao término da educação básica; infraestrutura adequada, com a instalação de laboratórios voltados para experiências científicas, salas temáticas e de leitura e outros recursos que favoreçam uma educação de qualidade, a exemplo da sala multiuso equipada para o uso da tecnologia. Além disso, é altera a jornada de trabalho docente por meio do RDPI e propicia gratificação, a qual significa melhoria de proventos para os docentes.

O Programa Ensino Integral é normatizado pelas Diretrizes do Programa Ensino Integral - Escola de Tempo Integral (SÃO PAULO, 2014b, p. 6-7).

É uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. O Programa Ensino Integral oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola de tempo integral e sedimentar as possibilidades previstas para sua expansão.

A jornada integral escolar concretiza-se por um currículo integralizado, de matriz flexível e diversificada, além de um conjunto de aulas de diferentes componentes curriculares da Base Comum, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares. A Resolução SE n. 52/2014, art. 13, estabelece as seguintes diretrizes sobre a jornada do aluno (SÃO PAULO, 2014a):

I – 9 (nove) horas e 30 (trinta) minutos, para os alunos do Ensino Médio; e
 II - 8 (oito) horas e 40 (quarenta) minutos, para os alunos do Ensino Fundamental. Parágrafo único – O intervalo para o almoço será de, no mínimo, 1 hora e, no máximo, 1 hora e 30 minutos, havendo dois intervalos, um no turno da manhã e outro no turno da tarde, sendo:
 1 – de 20 (vinte) minutos cada, para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e
 2 – de 15 (quinze) minutos cada, para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Após a análise de alguns programas e projetos formulados e implementados no estado de São Paulo, desde a década de 1960, identificou-se que os Ginásios Vocacionais, o Projeto Jornada Única do Ciclo Básico, o Projeto Escola-Padrão e o Programa Ensino Integral

tratam da jornada de 40 (quarenta) horas semanais dos discentes, docentes e equipe gestora. No Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), a jornada escolar ampliada estende-se apenas aos discentes.

No decorrer desta seção, foi possível visualizar a trajetória político-legal das políticas e programas de educação em tempo integral em âmbito nacional e estadual. Quanto ao estado de São Paulo, foi possível verificar que nem todos os programas de ampliação da jornada escolar repercutiram na jornada de trabalho do professor.

A concretização de algumas das reivindicações dos profissionais da educação, como a jornada de trabalho em uma única escola e a melhoria da remuneração, ainda estão distantes para a maioria dos docentes. Destaca-se que o Programa Ensino Integral e o Regime de Dedicção Plena e Integral proporcionam alguns elementos que produzem mudanças no trabalho docente, de acordo com a próxima seção.

4 PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) DO ESTADO DE SÃO PAULO

O objetivo desta seção é descrever a legislação que embasou os fundamentos do Programa Ensino Integral (PEI), o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), implementados no estado de São Paulo, bem como descrever a sua estrutura e funcionamento.

O Programa Ensino Integral foi instituído em 2012 com vistas ao melhoramento dos indicadores de aprendizagem, há algum tempo defasados no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Na concepção do Programa, a ampliação da jornada escolar é uma estratégia fundamental para viabilizar metodologias que deverão elevar os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões. Além disso, o Programa contém no Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e na Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) elementos que podem auxiliar no alcance desses objetivos.

4.1. Principais Diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI)

Conforme foi demonstrado no capítulo anterior, vários governos formularam e implementaram programas e projetos voltados para a maior permanência dos alunos no espaço escolar com a finalidade de oferecer-lhes mais oportunidades educacionais, assim como maiores chances de melhorar a sua aprendizagem.

O Decreto n. 57.571/2011, art. 1º, instituiu o Programa Educação - Compromisso de São Paulo com a finalidade de “[...] promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (SÃO PAULO, 2011c). No Programa, são pautadas ações de alcance interno e externo, de curto e médio prazo, sustentadas pelos seguintes pilares: I – valorizar e investir no desenvolvimento do capital humano da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; II – aprimorar as ações e a gestão pedagógica na Rede com foco no resultado dos alunos; III – lançar bases de um novo modelo de escola e um regime mais atrativo na carreira do magistério; IV – viabilizar mecanismos organizacionais e financeiros para operacionalizar o Programa; V – mobilizar, engajar e responsabilizar a Rede, os alunos e a sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem.

O referido Programa forneceu os subsídios necessários para a oferta de um novo padrão de ensino, que serviu de base para a implementação do Programa Ensino Integral (PEI), em 2012. Este faz parte das articulações do governo do estado de São Paulo e da

Secretaria de Educação, estabelecendo mudanças no sistema educativo com a ampliação da jornada escolar. Essa política educacional sustenta-se com a permanência dos alunos na escola por mais tempo, ou seja, 8 (oito) horas/diárias.

As políticas previstas na Reforma do Estado e na Nova Gestão Pública visualizam-se no Programa Ensino Integral, representadas por um novo padrão de gestão a partir de instrumentos de “[...] planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar” (SÃO PAULO, 2014b, p. 12). Outro aspecto a ser considerado é a proposta de um novo modelo pedagógico com currículo e metodologia diferenciados, visando a qualidade do ensino e exigindo a produção de resultados desejados nos índices das avaliações externas e na vida dos discentes.

No mesmo ano, foram instituídos o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) para os integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral, conforme Lei Complementar n. 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012b). Com a Resolução SE n. 12/2012, art. 1º (SÃO PAULO, 2012d), foi instituído o “Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, em escolas que oferecem curso de ensino médio de que trata a Lei Complementar 1.164/2012 [...]” (SÃO PAULO, 2012b). Nela, o art. 2º, inciso I, determinava o turno integral apenas para as “[...] unidades escolares de ensino médio [...]”. Decorridos alguns meses, já no final do ano letivo, foi aprovada a Lei Complementar 1.191/2012 (SÃO PAULO, 2012f), que, por meio do art. 6º, inciso I, deu nova redação ao art. 2º, inciso I, da Lei Complementar 1.164/2012, de acordo com o que segue: “[...] podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio” (SÃO PAULO, 2012b).

A Resolução SE n. 49/2013, art. 2º e seus respectivos incisos (SÃO PAULO, 2013b), trouxe nas suas disposições legais a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral:

Art. 2º - A gestão pedagógica e administrativa das escolas do Programa Ensino Integral será organizada considerando as seguintes especificidades:

I – Carga Horária Discente – o conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares; [...]

IV - Projeto de Vida - o 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 do Programa Ensino Integral;

V – Protagonismo juvenil - o 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;

VI – Clubes juvenis – os grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola;

VII- Tutoria - o processo didático-pedagógico destinado a acompanhar, orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário.

Posteriormente, com a Resolução SE n. 87/2013, foi estabelecido o calendário escolar para o ano 2014. O art. 1º faz referência ao acolhimento do corpo docente e à formação continuada dos profissionais no decorrer do planejamento escolar (SÃO PAULO, 2013g). A formação continuada processa-se durante todo o ano letivo na escola.

O preâmbulo da Resolução SE 52/2014 destaca “a importância da expansão do Programa Ensino Integral que, iniciado no ensino médio, estendeu-se também ao ensino fundamental - anos iniciais e anos finais, com implantação gradativa nas escolas da rede estadual [...]” (SÃO PAULO, 2014i).

Para a orientação do trabalho nas escolas credenciadas no Programa Ensino Integral (PEI), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo elaborou 08 (oito) documentos, a saber: Diretrizes do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014a); Diretrizes do Programa Ensino Integral - Escola de Tempo Integral (SÃO PAULO, 2014b); Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014c); Formação das Equipes do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor, v. 1 (SÃO PAULO, 2014d); Formação das Equipes do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor, v. 2 (SÃO PAULO, 2014e); Avaliação da Aprendizagem e Nivelamento - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014f); Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014g); Tutorial de Recursos Humanos do Programa Ensino Integral - Escola de Tempo Integral (SÃO PAULO, 2014h).

No cômputo desses elementos, percebe-se a materialização da política educacional paulista, sobretudo, quando da publicação do Comunicado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em que foram propostas diretrizes para o período de 1995 a 1998, com vistas à melhoria da qualidade de ensino.

No presente estudo, servirão de suporte para a discussão 05 (cinco) documentos: Diretrizes do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014a); Diretrizes do Programa Ensino Integral - Escola de Tempo Integral (SÃO PAULO, 2014b); Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014c); Formação das Equipes do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor, v. 1 (SÃO PAULO, 2014d); Tutorial de Recursos Humanos do Programa Ensino Integral - Escola de Tempo Integral (SÃO PAULO, 2014h).

As Diretrizes do Programa Ensino Integral dispõem sobre as bases do Modelo Pedagógico em articulação com o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral. O documento Diretrizes do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014a, p. 8-35) está dividido em 03 (três) seções. A primeira refere-se ao contexto sócio histórico da política de educação integral, assim composto: a legislação brasileira e a política de educação integral; a experiência brasileira: a escola pública de tempo integral; a educação integral na rede pública paulista.

A segunda seção aborda o Programa Ensino Integral. Para atender os seus objetivos, pautou-se nos valores do Programa Educação - Compromisso de São Paulo, que orienta ações de valorização tanto da educação pública quanto dos educadores, bem como a gestão democrática, o trabalho em equipe, a mobilização e a inovação. Para esse novo modelo de ensino implantado nas escolas credenciadas, devem ser adotadas “[...] mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar” (SÃO PAULO, 2014b, p. 11). Além disso, foram estabelecidas “[...] demandas de ações formativas tanto as de âmbito local, nas unidades, quanto as de âmbito regional ou central”, conforme o Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014c, p. 8). Com vistas a assegurar inovações no Modelo Pedagógico, estendeu-se a jornada dos discentes, a qual repercutiu no trabalho dos docentes, que passaram a ter permanência em uma única escola e jornada de trabalho ampliada para 40 hora/semanais. Nesse sentido, foi implementado o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI).

Por fim, na terceira seção, estabeleceu-se o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, baseado nos seguintes aspectos: concepção do modelo pedagógico do Programa Ensino Integral em São Paulo; educação interdimensional; os quatro pilares da educação para o século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser); pedagogia da presença; protagonismo juvenil. Dessa seção também faz parte a metodologia do PEI, composta por: projeto de vida; protagonismo juvenil; líderes de turma; clubes juvenis; disciplinas eletivas; acolhimento; processo de nivelamento; tutoria; orientação de estudos; atividades experimentais nas escolas do PEI e a pré-iniciação científica.

Nas disposições das Diretrizes do Programa Ensino Integral, está disposto que “[...] os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional” (SÃO PAULO, 2014b, p. 12).

A Formação das Equipes do Programa Ensino Integral é organizada no Caderno do Gestor, vol. 1, que serve de suporte para “[...] apoiar a equipe da Diretoria de Ensino e escolas no desenvolvimento de ações de Formação Continuada” (SÃO PAULO, 2014d, p. 5). O referido volume trata da formação dos profissionais do PEI com a devida abordagem a: 1. questões norteadoras da Formação Continuada; 2. tempos e espaços de formação; 3. Formação Continuada: o compromisso e a atuação da Diretoria de Ensino; 4. Formação Continuada: o compromisso e a atuação da equipe escolar. Neles, destacam-se os papéis do diretor, vice-diretor, professor coordenador geral (PCG), professor coordenador de área (PCA), professor da sala de leitura e demais professores integrantes do Programa.

O exercício da docência, conforme o Decreto n. 59.354/2013, art. 2º, § 2º (SÃO PAULO, 2013a), compreende:

Art. 2º - As escolas participantes do Programa Ensino Integral, com estrutura, organização e funcionamento peculiares contarão, em sua execução, com quadro de pessoal próprio, independente do módulo de pessoal em vigor para as escolas estaduais, conforme estabelecido neste artigo.

§ 2º O exercício da docência compreenderá obrigatoriamente as disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e das atividades complementares, sendo que a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivo e individual deverá ser cumprida no âmbito da escola.

No Programa Ensino Integral, processa-se a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral, a qual é normatizada pela Resolução SE 84/2013, parágrafo único (SÃO PAULO, 2013e), devido a necessidade de ter que determinar critérios para assegurar a eficácia, a legitimidade e a transparência no processo dos servidores em RDPI participantes do PEI. Por meio desse processo, são definidos preceitos para a permanência dos referidos profissionais no Programa, de acordo com o art. 1º, cujo parágrafo único explicita a função dos resultados da avaliação como base para:

1. o processo formativo de cada servidor, para aprimoramento de competências exigidas para o efetivo desempenho de sua função;
2. o estabelecimento de critérios para a permanência dos servidores no programa, em função do desenvolvimento das competências, do engajamento e do cumprimento das atribuições previstas, conforme estabelece a legislação pertinente. (SÃO PAULO, 2013e).

O processo de avaliação do servidor inserido Programa é regulamentado pela referida Resolução, conforme art. 4º (SÃO PAULO, 2013e), nos seguintes termos:

Art. 4º - O processo de avaliação do servidor que atua no Programa Ensino Integral observará os seguintes procedimentos nas duas etapas que o compõem:

I – etapa 1:

- a) preenchimento do questionário de avaliação;

b) preenchimento do questionário de auto avaliação;
 II – etapa 2: análise, pelos comitês de avaliação, do fator comprometimento, mediante cômputo dos indicadores de assiduidade e de cumprimento das ações planejadas.

Parágrafo único - As etapas de que trata este artigo deverão ser acompanhadas pelo Supervisor de Ensino e pelo Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico responsáveis pelo Programa na unidade escolar.

Pelo art. 5º (SÃO PAULO, 2013e), os comitês de avaliação compõem-se de:

I - Professores Coordenadores por Área de Conhecimento e Professor Coordenador Geral, para avaliação dos professores e do professor de Sala de Leitura;

II – Professor Coordenador Geral e Diretor de Escola para avaliação dos Professores Coordenadores por Área de Conhecimento;

III – Diretor de Escola, Supervisor de Ensino e Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, para avaliação do Professor Coordenador Geral e do Vice-Diretor;

IV – Supervisor de Ensino para avaliação do Diretor de Escola.

Parágrafo único – A Diretoria de Ensino deverá instituir comitê de avaliação regional, composto de Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico responsáveis pelo acompanhamento das escolas do Programa, a fim de validar as decisões dos comitês de avaliação sobre as cessações de permanência de servidores, bem como analisar recursos, se houver.

O comitê de avaliação é responsável pelo cômputo final da avaliação do servidor, art. 7º, de acordo com os resultados da etapa 1 e 2 e as devidas pontuações. A sua permanência ou não no PEI deve ser justificada por este e validada pelo comitê de avaliação regional, conforme Inciso II. Quanto ao procedimento pertinente à devolutiva referente ao resultado final da avaliação, este é regido pelo art. 8º, parágrafo único (SÃO PAULO, 2013e).

Art. 8º – A realização da devolutiva do resultado final da avaliação ao servidor, é de responsabilidade dos integrantes do comitê de avaliação, em conformidade com o disposto no artigo 5º desta resolução, sendo que os resultados subsidiarão as recomendações de formação e a decisão quanto a permanência no Programa.

Parágrafo único – A devolutiva, referida no caput deste artigo, deverá ser realizada pelo Diretor de Escola e pelo Supervisor de Ensino, no caso de servidores, a que se aplica o disposto no inciso II do artigo 7º desta resolução, cuja permanência no Programa tenha sido cessada.

A permanência do profissional docente no Programa depende do resultado da avaliação do seu desempenho, a qual é realizada em 5 (cinco) etapas, inclusive com a respectiva devolutiva da conclusão da avaliação final, de acordo com a Resolução SE n. 68/2014, art. 3º, incisos I, II, III, IV, V (SÃO PAULO, 2014l).

Art. 3º - O processo de avaliação desenvolver-se-á na conformidade das seguintes etapas:

I – de avaliação das competências: etapa em que os questionários de avaliação serão preenchidos pelos avaliadores, que também preencherão os

respectivos questionários de auto avaliação, conforme estabelece o artigo 4º desta resolução;

II – de avaliação da atuação do profissional junto ao Programa: etapa em que se efetuará o cômputo dos indicadores de cumprimento das ações planejadas e de assiduidade, na conformidade do que dispõe o artigo 5º desta resolução;

III – de calibragem da avaliação das competências: etapa em que a conclusão a que chegar a avaliação, de que trata o inciso I deste artigo, será discutida pelos gestores para os ajustes necessários;

IV – de consolidação da avaliação final: etapa em que se fará a combinação da avaliação das competências e da avaliação do resultado da apuração do cumprimento das ações planejadas, observada a aplicação, ou não, do indicador de assiduidade;

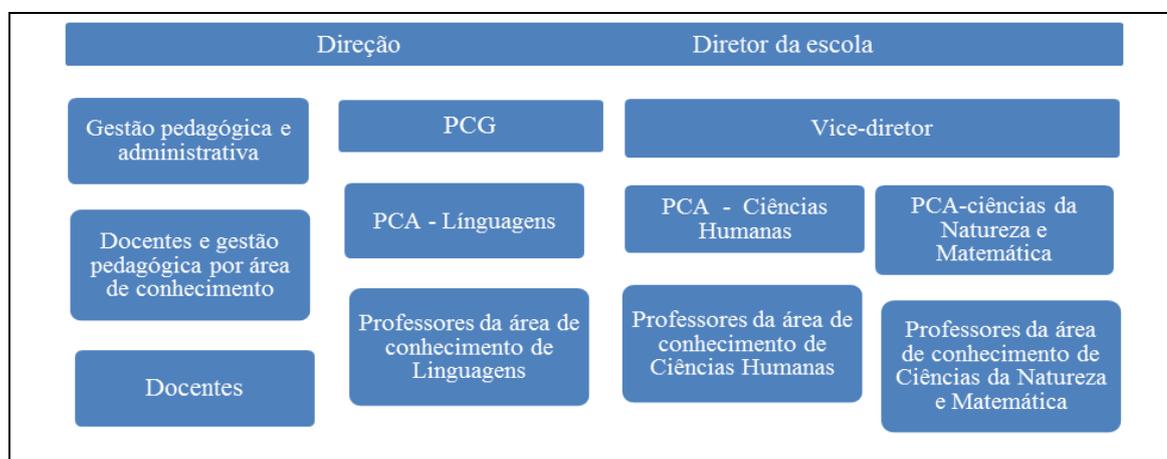
V – devolutiva da avaliação final: etapa em que o profissional será comunicado sobre a conclusão a que chegar sua avaliação final, tomando ciência do encaminhamento que adequadamente corresponderá à sua situação.

Parágrafo único – As etapas, de que trata este artigo, deverão ser acompanhadas pelo Supervisor de Ensino da unidade escolar e pelo Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, responsável pela implementação do Programa Ensino Integral nas escolas participantes.

Dada a necessidade de um melhor detalhamento das ações inseridas no PEI, propõe-se a apresentação dos seguintes quadros: estrutura organizacional das Escolas; credenciamento; estrutura do mapa de competências; mapa de premissas e competências; modelo de gestão de desempenho das equipes escolares.

A estrutura organizacional das escolas credenciadas no PEI segue um organograma, conforme o exercício das atribuições de cada um dos componentes do grupo, mencionado no Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014c, p. 7), conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Estrutura Organizacional das Escolas do Programa Ensino Integral



Fonte: São Paulo (2014c).

A referida estrutura organizacional não fica restrita apenas ao organograma em que se evidencia o quadro de funcionários, mas ao desempenho e à formação da equipe, segundo os aspectos ligados ao corpo docente credenciado para as escolas que aderiram ao PEI. Nela, inserem-se o Modelo de Gestão de Desempenho (SÃO PAULO, 2014c, p. 9), o qual comporta dois segmentos, um ligado ao âmbito das organizações e o outro ao Programa, conforme a exposição a seguir:

1. Modelo de Gestão de Desempenho nas Organizações - trata da gestão de pessoas quanto ao seu comportamento nas relações pessoais, interpessoais e sociais. “O Modelo de Gestão de Pessoas pode contemplar todas as atividades que organizam a entrada, o desenvolvimento e a saída dos profissionais na organização” (SÃO PAULO, 2014c, p. 10). Integram-se ao modelo a interconexão de: recrutamento e seleção; avaliação de desempenho; desenvolvimento (formação); reconhecimento e remuneração; desligamento.

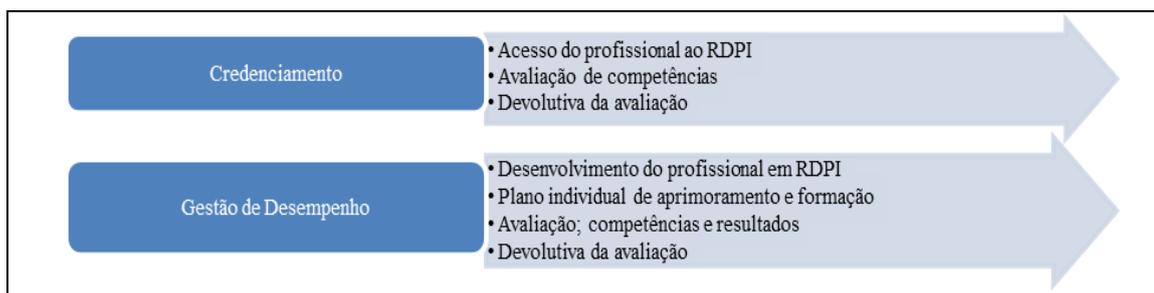
2. Modelo de Gestão de Desempenho no PEI - destacam-se as competências ligadas ao “[...] conjunto de conhecimentos (para saber fazer), habilidades (para poder fazer) e atitudes (para querer fazer) - informalmente conhecido como (CHA)” (SÃO PAULO, 2014c, p. 11)

Para a inserção dos docentes no Programa, inclusive para o cadastro reserva, que serve para o preenchimento de vagas de profissionais afastados por força maior (doença e gestação), é necessário o seu credenciamento a partir de sua adesão. Destaca-se que só podem cadastrar-se docentes efetivos, bem como aqueles garantidos pela estabilidade.

Os docentes deverão demonstrar interesse por meio de uma ficha de inscrição, devidamente preenchida, com dados pessoais e profissionais, no prazo determinado pela Secretaria da Educação. Os docentes passam por uma entrevista de avaliação, conforme Resolução SE n. 65/2013, art. 4º, § 5º. Na oportunidade, o docente deverá apresentar “[...] documentos que comprovem suas informações e os dados constantes da ficha de inscrição, bem como o registro de sua frequência ao trabalho, para cômputo da pontuação de assiduidade [...]”. Em relação à vigência do processo de credenciamento, o art. 9º estabelece o prazo de 12 (doze) meses, “[...] contados a partir da data de publicação dos resultados correspondentes” (SÃO PAULO, 2013d).

No Quadro 3, pode-se observar o procedimento de credenciamento e gestão de desempenho dos docentes inseridos no PEI.

Quadro 3 - Credenciamento e Gestão de Desempenho no Programa Ensino Integral



Fonte: São Paulo (2014c).

Caso o professor não tenha interesse em ser incluído na escola credenciada onde está exercendo a sua função docente, pode ser transferido para outra unidade escolar. De acordo com o Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014c), os professores que optarem pelo aceite, passam por uma banca de avaliação em entrevista composta por um Supervisor de Ensino e um Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP), os quais utilizam “[...] o método de avaliação de competências, pelo qual se buscam evidências do comportamento esperado (competências) ao explorar as experiências profissionais do candidato” (SÃO PAULO, 2014 c, p. 5-6).

Ainda, em conformidade com este material de apoio à gestão do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo, após *o feedback* dos resultados da avaliação da entrevista, o profissional individualmente deve elaborar o seu Plano de Formação - Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), “[...] para otimizar suas ações de autodesenvolvimento, priorizando as competências de maior necessidade” (SÃO PAULO, 2014c, p. 6).

No decorrer do ano letivo, os docentes são acompanhados e avaliados, para que possa ser detectado “[...] o avanço no desenvolvimento das competências [...]”, o que fornece elementos para a devida revisão e adequação do seu Plano Formativo. A partir disso, efetiva-se um processo cíclico, que se estende desde a avaliação de competências na entrevista quando do credenciamento até a “[...] nova avaliação de competências [...]”, agora no Regime de Dedicção Plena e Integral (SÃO PAULO, 2014c, p. 6).

De acordo com o Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014c, p. 12), as premissas que fundamentam o PEI estão representadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Mapa de Competências no Programa Ensino Integral

Premissas	Fundamentam o Programa Ensino Integral
Competências	Comportamentos esperados dos profissionais no Programa para cumprir a premissa.
Macroindicadores	Comportamentos que caracterizam a competência.
Microindicadores	Comportamentos que caracterizam a competência em cada função.

Fonte: São Paulo (2014c).

Em relação ao processo seletivo de credenciamento, a Resolução SE n. 65/2013 estipula, no art. 1º, que este “[...] será realizado de acordo com a natureza e as peculiaridades das funções a serem exercidas sob a estrutura e o modelo diferenciados dessas escolas”. Para isso, o profissional deve enquadrar-se nos requisitos previstos no art. 2º, incisos I, II, III, e IV, § 1º (SÃO PAULO, 2013d).

Art. 2º - Poderão participar do processo seletivo de credenciamento, para atuar nas escolas estaduais que implementam o Programa Ensino Integral, os integrantes do Quadro do Magistério que atendam os seguintes requisitos:

I - com relação à situação funcional:

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

b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade de Professor Educação Básica I ou de Professor Educação Básica II, portadores de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena;

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 Dedicção Plena e Integral - RDPI em uma das escolas do Programa.

§ 1º - Poderão também participar do processo seletivo de credenciamento, nos termos deste artigo, docentes que se encontrem em situação de readaptação, neste caso apenas para atuação em Salas/Ambientes de Leitura das escolas do Programa.

Para a efetivação do cadastro, ainda que o profissional seja da categoria efetivo ou estável, deve-se atender às competências relacionadas a 05 (cinco) premissas e competências, de acordo com o Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014c, p. 13), conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Mapa de Premissas e Competências do Programa Ensino Integral

Premissas	Competências
Protagonismo.	Protagonismo.
Formação Continuada.	Domínio do conhecimento e contextualização Disposição ao autodesenvolvimento contínuo.
Excelência em Gestão.	Comprometimento com o processo e o resultado.
Corresponsabilidade.	Relacionamento e corresponsabilidade.
Replicabilidade	Solução e criatividade. Difusão e multiplicação.

Fonte: São Paulo (2014c).

As premissas e competências estão associadas à determinação da Resolução SE 65/2013, art. 5º, inciso I, que estabelece o seguinte:

[...] o comprometimento do profissional, referente à atuação no magistério da rede estadual de ensino, avaliado pela análise de sua frequência ao trabalho, nos 3 (três) últimos anos letivos contados retroativamente à data-base do processo (SÃO PAULO, 2013d).

As etapas de acompanhamento dos profissionais recém-ingressantes e dos demais profissionais inseridos no PEI seguem o Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014c, p, 16, 17), conforme é mostrado no Quadro 6.

Quadro 6 - Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares.

Etapas	Profissionais Recém-ingressantes	Demais profissionais
1. Avaliação de competências.	Avaliação de competências do credenciamento - banca de avaliadores.	Avaliação 360º - alunos/professores e gestores da escola.
2. Avaliação de resultados.	Não há avaliação de resultados.	Realizada pelo gestor direto do profissional avaliado.
3. Consolidação da avaliação: Competências x resultados.	Não há consolidação de resultados.	Consolidação feita pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) Análise realizada na unidade escolar.
4. Devolutiva.	Conduzida pela banca de avaliação credenciamento.	Conduzida pelo gestor direto do profissional avaliado.
5. Elaboração do PIAF.	Conduzida pelo profissional avaliado, com apoio do gestor direto.	
6. Acompanhamento do PIAF.	Realizada conjuntamente pelo gestor e pelo profissional avaliado.	

Fonte: São Paulo (2014c).

Pela exposição do Quadro 6, identifica-se um processo contínuo de avaliações do desempenho das equipes escolares ingressantes no PEI, com a devida devolutiva, possibilitando assim a elaboração de um Plano Individual de Aprimoramento e Formação - PIAF, que viabiliza a proposta de competências passíveis de um resultado satisfatório. As

ações de desenvolvimento profissional da equipe são propostas pelo Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014c), a começar pela identificação dos pontos fortes e das dificuldades deparadas pelo profissional. Para sanar essas dificuldades, é oferecida

[...] a formação individual, com planejamento e ações específicas voltadas para cada necessidade, e a formação coletiva, quando identificados pontos comuns de desenvolvimento na escola, na Diretoria de Ensino ou no Programa Ensino Integral. Dessa forma, a Formação das equipes define as oportunidades para desenvolvimento e aperfeiçoamento, sistematizadas e acompanhadas no âmbito da Gestão de Desempenho, [...] (SÃO PAULO, 2014c, p. 8).

O procedimento estende-se tanto para as unidades escolares como para o âmbito regional ou, ainda, central.

4.2 Quadro de Pessoal do Programa Ensino Integral e suas atribuições

O quadro de pessoal do magistério do PEI é próprio, específico e atribuído por meio de designação, diferentemente do módulo de pessoal legalmente fixado para as escolas estaduais de ensino regular, conforme art. 1º da Resolução SE n. 67/2014. Este está distribuído conforme o art. 2º (SÃO PAULO, 2014j):

- I - 1 (um) Diretor de Escola;
- II - 1 (um) Vice-Diretor de Escola;
- III - 1 (um) Professor Coordenador Geral (PCG);
- IV - 1 (um) Professor Coordenador por Área de Conhecimento;
- V - 1 (um) Professor responsável pela Sala/Ambiente de Leitura;
- VI - Professores em exercício exclusivo de atividades docentes

Para além desse quadro de pessoal, foram inseridos o professor coordenador geral dos anos iniciais (PCG) e o professor coordenador da área de linguagens (PCA), conforme determinação da Resolução SE n. 19/2015, art. 1º, incisos I e II (SÃO PAULO, 2015a). O referido dispositivo legal, no seu preâmbulo, faz alusão à

[...] expansão do Programa Ensino Integral, iniciado no ensino médio de escolas estaduais e, posteriormente, estendido aos segmentos dos Anos Finais e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos termos da Resolução SE 52, de 2-10-2014; - **a importância da coordenação pedagógica** (grifo da autora), que se constitui um dos pilares estruturais da política de melhoria da qualidade do ensino, em todos os segmentos da educação básica.

As atribuições relacionadas ao quadro de pessoal do magistério do PEI, de acordo com a LC 1.164/2012, LC n.1.191/2012, Resolução SE n. 60/2013 (SÃO PAULO, 2013c), Resolução SE n. 19/2015 são distribuídas conforme a seguir:

Quadro 7 - Atribuições do diretor de escola credenciada no PEI

<p>I - planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar;</p> <p>II - coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos;</p> <p>III - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos alunos;</p> <p>IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes;</p> <p>V - acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola;</p> <p>VI - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar;</p> <p>VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários;</p> <p>VIII - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida;</p> <p>IX - acompanhar e avaliar a produção didático pedagógica dos professores da respectiva Escola;</p> <p>X - sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;</p> <p>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;</p> <p>XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.</p> <p>Parágrafo único - O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor.</p>

Fonte: - Lei Complementar n. 1.164/2012, art. 4º, incisos I a XII e parágrafo único (SÃO PAULO, 2012b).

De acordo com o Tutorial de Recursos Humanos do Programa Ensino Integral - Escola de Tempo Integral (SÃO PAULO, 2014h, p. 4-5), adicionam-se às atribuições do Diretor de Escola: I) propiciar as condições para o adequado desenvolvimento do modelo, tanto na dimensão pedagógica, nas atividades diversificadas, como na de gestão, incluindo a operacionalização e execução do plano de ação e dos programas de ação dos professores; II) gerenciar o cumprimento do Regime de Dedicção Plena e Integral e as substituições entre os professores, quando necessário; III) sistematizar as experiências e as práticas no âmbito do modelo; IV) esclarecer aos pais e à comunidade sobre o modelo com foco no projeto de vida do aluno; e V) atuar como agente multiplicador da expansão do projeto.

Quadro 8 - Atribuições do vice-diretor de escola credenciada no PEI

<p>I - auxiliar o Diretor na coordenação da elaboração do plano de ação;</p> <p>II - acompanhar e sistematizar o desenvolvimento dos projetos de vida;</p> <p>III- mediar conflitos no ambiente escolar;</p> <p>IV- orientar, quando necessário, o aluno, a família ou os responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;</p> <p>V- assumir a direção da Escola nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola.</p>
--

Fonte: Lei Complementar n. 1.164/2012, art. 5º, incisos I ao V (SÃO PAULO, 2012b).

De acordo com o Tutorial (SÃO PAULO, 2014h, p. 5), foi incluído, na Lei Complementar, o inciso VI, nos seguintes termos: elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos.

Na unidade do programa, o vice-diretor, além de auxiliar a direção da escola, assume parte das funções previstas para o professor mediador que atua nas escolas regulares: mediar conflitos no ambiente escolar e orientar pais e comunidade escolar na busca de serviços de proteção social. Das atividades específicas do modelo pedagógico, responde pelo acompanhamento e sistematização dos projetos de vida dos alunos, e, do modelo de gestão, também deve elaborar seu programa de ação.

Quadro 9 - Atribuições do professor coordenador geral (PCG) de escola credenciada no PEI

<p>I - executar o projeto político-pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;</p> <p>II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;</p> <p>III - orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;</p> <p>IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;</p> <p>V - participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores;</p> <p>VI - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;</p> <p>VII - elaborar, anualmente, o Programa de Ação, com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos;</p> <p>VIII - orientar e monitorar as atividades desenvolvidas pelos Professores Coordenadores de cada uma das três áreas específicas de conhecimento, de que trata o inciso II do artigo anterior;</p> <p>IX - responder pela direção da unidade escolar, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola.</p> <p>§ 1º - Constitui-se também atribuição do Professor Coordenador de que trata este artigo, apoiar o Diretor de Escola nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da respectiva Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, em suas práticas educacionais e de gestão pedagógica, na conformidade dos parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação.</p> <p>§ 2º - O Professor Coordenador tem ainda como atribuição, em situações excepcionais, substituir os professores das diversas disciplinas, em suas ausências e impedimentos legais de curta duração.</p>

Fonte: Resolução n. SE 22/2012, art.2º, incisos I ao IX, §§ 1º e 2º (SÃO PAULO, 2012d).

O professor coordenador geral, conforme Tutorial (SÃO PAULO, 2014h, p. 5), deve “[...] coordenar a atuação dos professores coordenadores de área, garantindo alinhamento das ações entre as áreas, e, com apoio desses, orientar professores quanto as aulas de trabalho pedagógico coletivo e livre, exercido na escola em sua totalidade”. É o principal ator na sistematização e avaliação da produção didático-pedagógica na escola.

As atribuições dos professores coordenadores são determinadas de forma geral pela Lei Complementar n. 1.164/2012, art. 6º, incisos I a IX (SÃO PAULO, 2012b). Somente a partir da Resolução SE 22/2012 as atribuições foram determinadas de forma específica. No preâmbulo da resolução, há alusão à coordenação pedagógica, considerando-a “[...] um dos pilares estruturais da política de melhoria da qualidade do ensino” (SÃO PAULO, 2012e). A

Lei Complementar n. 1.191/2012 modificou os referidos dispositivos legais, em relação ao assunto nos termos do Quadro 10 (SÃO PAULO, 2012f).

Quadro 10 - Atribuições do professor coordenador para a área específica de conhecimento (PCA) de escola credenciada no PEI.

<p>I - elaborar o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;</p> <p>II - orientar os professores nas atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais, em sua respectiva área de conhecimento;</p> <p>III- coordenar e orientar os professores na elaboração dos Planos Bimestrais e dos Guias de Aprendizagem, em sua respectiva área de conhecimento;</p> <p>IV- atuar em atividades de tutoria aos alunos;</p> <p>V - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, em sua respectiva área de conhecimento, de acordo com o Plano de Ação;</p> <p>VI - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração;</p> <p>VII - participar da produção didático-pedagógica, em conjunto com os professores da Escola;</p> <p>VIII - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica no âmbito da Escola, em sua respectiva área de conhecimento.</p>
--

Fonte: Lei Complementar n. 1.191/2012, art. 4º, incisos I a VIII (SÃO PAULO, 2012f).

De acordo com o Tutorial (SÃO PAULO, 2014h, p. 6), o Professor Coordenador para a Área Específica de Conhecimento responsabiliza-se pela

I) elaboração programa de ação, com indicadores e metas relacionadas à sua atuação; II) produção de materiais didáticos; III) substituição de aulas dos demais professores; IV) elaboração de plano bimestral e guias de aprendizagem de suas respectivas disciplinas; V) atuação na parte diversificada do currículo, que inclui disciplinas eletivas e orientação aos alunos em seus respectivos projetos de vida; e VI) tutoria aos alunos.

A jornada de trabalho docente do PCA será de 20 (vinte) horas de aulas atribuídas e 20 (vinte) horas desempenhadas como Coordenador Pedagógico, totalizando 40 horas/semanais.

Quadro 11 - Atribuições da equipe de professores de escola credenciada no PEI

- I - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
 - II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas;
 - III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares;
 - IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei;
 - V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola;
 - VI - atuar em atividades de tutoria aos alunos;
 - VII - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada;
 - VIII - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas;
 - IX - elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área;
 - X - produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola;
 - XI - substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais.
- Parágrafo único - As atividades de trabalho pedagógico de que trata o inciso V deste artigo, poderão ser utilizadas para ações formativas, conforme regulamentação específica.

Fonte: Lei Complementar n. 1.164/2012, art. 7º, incisos I a XI (SÃO PAULO, 2012b).

Os professores devem elaborar um Plano de Ação com objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos alunos, em conformidade com o Plano de Ação da escola. Os guias de aprendizagem com os componentes curriculares e atividades didáticas devem ser apresentados semestralmente.

Ressalta-se que as tutorias com alunos, individualmente, têm objetivos definidos, entre os quais se destacam: aprimorar o processo de ensino-aprendizagem; incentivar o desenvolvimento dos projetos de vida desses alunos; colher dados que possibilitem a produção de indicadores sobre o seu aproveitamento escolar.

Quadro 12 - Atribuições do professor da sala/ambiente de leitura de escola credenciada no PEI

- I – elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- II – organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação estabelecido;
- III - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis;
- IV – realizar, obrigatoriamente, a totalidade das horas de trabalho pedagógico coletivo e individual, no recinto da escola;
- V - participar das reuniões de trabalho pedagógico coletivo realizadas na escola, a fim de promover sua própria integração e articulação com as atividades dos demais professores em sala de aula;
- VI – participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na escola e de cursos de formação continuada;
- VII – atuar em atividades de tutoria aos alunos, de acordo com o plano de ação da Escola e com os projetos de vida dos alunos;
- VIII - propor indicadores que possibilitem à equipe escolar avaliar o impacto das atividades desenvolvidas na Sala/Ambiente de Leitura nos resultados da aprendizagem, no âmbito escolar;
- IX – acompanhar, avaliar e sistematizar as práticas educacionais, estudos, consultas e pesquisas, no âmbito da Sala/ Ambiente de Leitura;
- X – atuar em atividades de orientação e apoio aos alunos, para utilização de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação nas áreas de pesquisa e produção de materiais em mídias digitais;
- XI - subsidiar e orientar programas de preservação e organização da memória da escola e da história local, articulados com o plano de ação da escola e com os programas de ação dos docentes;
- XII - incentivar a visitação participativa dos professores da escola à Sala/Ambiente de Leitura, para utilização em atividades pedagógicas;
- XIII - promover e executar ações inovadoras, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos;
- XIV – coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular da Sala/Ambiente de Leitura, cuidando da organização e do controle patrimonial do acervo e das instalações;
- XV – organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos.

Fonte: Resolução SE n. 60/2013, art. 2º (SÃO PAULO, 2013c).

Quadro 13 - Atribuições específicas do professor coordenador geral dos anos iniciais de escola credenciada no PEI

- I - implementar a proposta pedagógica de acordo com o currículo e com o plano de ação da escola;
- II - elaborar seu próprio programa de ação dos Anos Iniciais, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- III - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, de acordo com os programas de ação dos professores;
- IV - articular suas atividades com as atividades do Professor Coordenador da Área de Linguagens;
- V - orientar as atividades dos professores dos Anos Iniciais em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;
- VI - apoiar o Diretor de Escola nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da escola, de suas práticas educacionais e de gestão pedagógica, conforme parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;
- VII - substituir, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e impedimentos legais de curta duração, exceto quando se tratar de aulas da disciplina de Educação Física.

Fonte: Resolução SE n. 19/2015, art. 2º (SÃO PAULO, 2015a).

Quadro 14 - Atribuições específicas do professor coordenador da área de linguagens de escola credenciada no PEI

- | |
|--|
| <p>I - elaborar seu próprio programa de ação, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelo plano de ação dos Anos Iniciais;</p> <p>II - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar da área de Linguagens, de acordo com os programas de ação dos professores da escola;</p> <p>III - participar da produção didático-pedagógica juntamente com os professores da escola;</p> <p>IV - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;</p> <p>V - orientar as atividades desenvolvidas pelos professores da área de Linguagens dos Anos Iniciais.</p> |
|--|

Fonte: Resolução SE n. 19/2015, art. 3º (SÃO PAULO, 2015a).

Pelo levantamento realizado na presente pesquisa (2018), foi detectado o credenciamento de 82 (oitenta e duas) Diretorias Regionais de Ensino em 140 (cento e quarenta) municípios, envolvendo 364 (trezentas e sessenta e quatro) escolas no Programa Ensino Integral e Regime de Dedicção Plena e Integral no estado de São Paulo.

No transcurso da presente discussão, observa-se que há uma preocupação, por parte do Estado, com a busca de estratégias, na forma de projetos e programas, que possibilitem a oferta de um currículo integralizado e diversificado, envolvendo inclusive a comunidade escolar. Tudo em função da concepção da garantia de um ensino-aprendizagem de qualidade, o que exige a aplicabilidade de metodologias adequadas à educação integral, ligadas à jornada escolar ampliada.

Para viabilização do PEI, surgiu a necessidade de integrar outras políticas públicas à rede estadual de ensino. Isso ocorreu com a determinação da permanência dos professores em uma única escola e a ampliação da jornada de trabalho docente para 40 (quarenta) horas semanais com a consequente “Gratificação de Dedicção Plena e Integral”. Nessa conjunção de políticas, destaca-se o “Regime de Dedicção Plena e Integral”, foco da próxima subseção.

4.3 Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI)

Na análise dos textos legais, apresentados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) foram instituídos em função da implantação do Programa Ensino Integral (PEI). O RDPI foi instituído pela Lei Complementar n. 1.164/2012, art. 1º, diante da “[...] exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada” (SÃO PAULO, 2012b).

No que se refere ao salário dos docentes, baseado no “[...] valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou função-atividade

do integrante do Quadro do Magistério [...]”, conforme o art. 11, foi computada a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), correspondente a 50% (cinquenta por cento) para os professores com adesão ao RDPI em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral (SÃO PAULO, 2012b).

Posteriormente, a Lei Complementar n. 1.191/2012 (SÃO PAULO, 2012f), por meio do seu art. 6º, inciso VII, deu nova redação ao art. 11 da Lei Complementar n. 1.164/2012, alterando o percentual da gratificação de 50% (cinquenta por cento) para 75% (setenta e cinco por cento). No mesmo dispositivo legal, ao dar nova redação ao art. 11 da referida norma legal, esse deixa de mencionar a expressão “em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio”, substituindo-a por “em exercício nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral”, viabilizando, assim, a extensão da citada gratificação para o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

A permanência dos docentes em uma única escola só é possível devido ao credenciamento no RDPI, quando oportuniza uma maior integração entre a comunidade escolar, a família e a comunidade circundante no espaço em que se localiza a escola.

No que se refere à jornada de trabalho docente, a Lei Complementar n. 1.191/2012, no seu art. 6º, inciso II (SÃO PAULO, 2012f), especifica o seguinte:

Art. 6º, 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 do Programa Ensino Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da parte diversificada específica e atividades complementares.

Para isso, seria necessária uma jornada de trabalho docente compatível, o que foi determinado pelo Decreto n. 59.354/2013, art.2º, § 1º, que estabelece:

Art. 2º, § 1º - A carga de trabalho horária dos integrantes do Quadro do Magistério, em exercício nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, será de 8 (oito) horas diárias, correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais em atividades multidisciplinares ou de gestão especializada (SÃO PAULO, 2013a).

Reitera-se que a jornada de trabalho dos professores não inseridos no RDPI é de uma carga horária semanal de 30, 24 ou 12 horas/semanais, conforme Resolução SE 8/2012, art. 1º, incisos II, III e IV, diferentemente daqueles remanejados para as escolas do PEI, que passaram a cumprir 40 horas/semanais a partir do exercício do ano letivo de 2012 (SÃO PAULO, 2012c). A permanência do professor no espaço escolar durante as 40 horas semanais tem o devido respaldo legal, não só pela legislação estadual, mas também pela federal, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/1996

(BRASIL, 1996b). Esta faz menção, no seu art. 10, inciso III, à liberdade dos estados para “elaborar e executar políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação”. Outro ponto a considerar é que com a disposição da carga horária mínima anual ampliada no Ensino Médio para os alunos, conforme art. 24, § 1º da LDBEN, incluído pela Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), estendeu-se à jornada de trabalho docente.

A criação do RDPI e da GDPI, esta última com o percentual de 75% do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos, de acordo com o enquadramento no cargo ou a função atividade do Quadro do Magistério, no contexto do Programa Ensino Integral implementado no estado de São Paulo, fazem parte da proposta de uma nova escola para a educação na rede pública estadual paulista.

Na próxima subseção, serão apresentadas algumas pesquisas que mostram como está, atualmente, ocorrendo a implementação do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo. Com isso, será possível verificar de que forma os pesquisadores dedicaram-se ao estudo do Programa.

4.4 Revisão da literatura: produções acadêmicas sobre o PEI

O objetivo desta seção é sistematizar o que já se produziu sobre o Programa Ensino Integral. Ver-se-á que, embora existam trabalhos acadêmicos sobre o Programa, pesquisadores não se debruçaram sobre o foco tratado nesta Dissertação, o que justifica, em parte, os objetivos desta pesquisa.

Assim, optou-se por fazer uma pesquisa exploratória, tipo "estado da arte", com foco em trabalhos acadêmicos (dissertações e teses). Esse tipo de pesquisa, de caráter bibliográfico, possibilita mapear “[...] uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento [...]” (FERREIRA, 2002, p. 258). O estudo viabiliza identificar “[...] temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (HADDAD *et al*, 2002, p. 9). A pesquisa foi realizada por meio de consulta on-line no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e em Bancos de Teses e Dissertações de universidades paulistas, em Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 2013 a 2017.

Para realização da pesquisa, foram selecionados os seguintes descritores: escola integral; educação integral; tempo integral; escola de/em tempo integral; educação de/em tempo integral; jornada integral; jornada escolar.

Na pesquisa, foram encontrados dezoito trabalhos acadêmicos que versavam sobre o Programa Ensino Integral, sendo duas teses de doutorado e dezesseis dissertações. Nas publicações, detectamos uma pesquisa bibliográfica e documental. As demais são pesquisas com coleta de dados por meio de procedimentos metodológicos como: grupo focal, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e observações.

As pesquisas desenvolvidas deram enfoque à implementação do Programa Ensino Integral, no que diz respeito a seus aspectos legais, curriculares, práticas educativas e novo padrão de gestão escolar assumido pelos gestores e professores coordenadores. Nesta pesquisa, há trabalhos em que os temas estão relacionados à atuação dos professores no PEI, quanto a: formação do professor protagonista; o perfil do professor da sala de leitura; o trabalho docente; jornada de trabalho; processo de avaliação do desempenho docente; práticas docentes. Também há menção ao papel do supervisor e da equipe gestora (diretores e coordenadores). O projeto de vida e o olhar dos alunos sobre o PEI foi alvo das pesquisas também.

Pelos dados obtidos, observa-se que há uma maior aproximação entre a equipe gestora e a comunidade escolar, favorecendo o diálogo, o que contribui muito para o trabalho em equipe. Nas palavras dos docentes, percebe-se que eles veem no PEI a possibilidade de oferecer aos alunos a oportunidade de irem além do currículo regular obrigatório.

No Quadro 15, constam sistematizados os trabalhos acadêmicos sobre o PEI encontrados na consulta on-line.

Quadro 15 - Produções Acadêmicas sobre o PEI - 2015 a 2017

Ano	Autor	Título	Tipo	Área	Instituição
2015	BAPTISTA, Flávia Fernanda Constantino Modolo Esteves	EDUCAÇÃO E ENSINO INTEGRAL E A GESTÃO ESCOLAR: tempos e Contratempos	Dissertação	Educação	Centro Univ. Salesiano de São Paulo - UNISAL
2015	CAIUBY, Bianca Barrochelo	Educação de Tempo Integral: entre entraves e possibilidades	Dissertação	Educação	Universidade de Sorocaba - UNISO
2015	CLEMENTE, Vanilda Aparecida Pereira da Silva	Ação supervisora nas escolas do Programa Ensino Integral da rede estadual de São Paulo	Dissertação	Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais	Universidade de Taubaté UNITAU
2015	DANHÃO, Elizabeth Aparecida Assis Brandão	O uso do hagáquê (HQ) como facilitador no processo de ensino e aprendizagem em uma escola do Programa Ensino Integral	Dissertação	Ensino de Ciências	Universidade Cruzeiro do Sul UCS
2015	FODRA, Sandra Maria	O Projeto de Vida no Ensino Médio: o olhar dos professores de História.	Dissertação	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC
2015	QUARESMA, Daniel Gelinei	Gestão democrática na Escola de Ensino Integral: limites e possibilidades	Dissertação	Profissional em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC
2016	BABALIM, Valéria de Souza	Escola de Tempo Integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo	Dissertação	Educação	Universidade Nove de Julho - UNINOVE
2016	BARBOSA, Rafael Conde	Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo	Tese	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC
2016	BENGOZZI, Eliana Aparecida	O Programa Ensino Integral nas escolas de Ensino Médio do estado de São Paulo: a disciplina Projeto de Vida como eixo central	Dissertação	Educação	Centro Universitário Moura Lacerda CUMML
2016	FERREIRA, Homero	O perfil do professor como responsável pelo "Programa Sala de Leitura" em escolas públicas de uma cidade do oeste paulista: formação docente e práticas de mediação	Dissertação	Educação	Universidade do Oeste Paulista UNOESTE
2016	PANTALEONI, Lúcia Maria da Silva	O papel da Arte no novo modelo de Ensino - PEI - Programa Ensino Integral - na E.E. Cel. Raul Humaitá Villa Nova	Dissertação	Educação, Arte e História da Cultura	Universidade Presbiteriana Mackenzie Centro de Educação, Filosofia e Teologia - UPM
2016	PESENTE, Adriana Maria d'Arezzo	A formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo	Dissertação	Profissional em Educação	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
2016	PINTO, Helimara Vinhas Siqueira	O olhar do jovem sobre o Programa Ensino Integral	Dissertação	Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais	Universidade de Taubaté-UNITAU
2017	ALVES, Aretusa Vanessa Melissa	Implicações do Programa Ensino Integral para o trabalho docente: o olhar dos professores	Dissertação	Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais	Universidade de Taubaté UNITAU
2017	OLIVEIRA, Bruna Padilha de	O essencial é invisível aos olhos: a emulação à	Dissertação	Educação	Universidade Estadual Paulista

		escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa Ensino Integral de São Paulo			“Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Instituto de Biociências de Rio Claro
2017	OSTLER, Denise de Almeida	Impacto da implantação do Programa Ensino Integral no atendimento a alunos com deficiência: desdobramentos em duas escolas públicas da baixada santista.	Tese	Educação	Universidade Metodista de São Paulo - UMESP
2017	REMIÃO, Isys Helfenstein	Educomunicação e professores: uma análise sobre o uso das mídias na escola estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila.	Dissertação	Comunicação	Universidade Federal do Paraná UFPR
2017	SANTOS, Conceição Garcia Bispo dos	Análise do processo de avaliação de desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José Rio Preto.	Dissertação	Profissional em Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Bancos de Teses e Dissertações de universidades paulistas, com Programas de Pós-Graduação em Educação, 2015 a 2017.

No trabalho de Baptista (2015), “Educação e ensino integral e a gestão escolar: tempos e contratempos”, a pesquisa envolveu as concepções da trajetória da educação integral no Brasil e no estado de São Paulo, o último com implantação da Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI). O estudo teve por objetivo “[...] entender as questões que envolvem sua implantação, o cotidiano da escola, as demandas dirigidas às escolas e aos gestores para que o Programa Ensino Integral tenha êxito” (BAPTISTA, 2015, p. 14). A metodologia aplicada à pesquisa foi um estudo bibliográfico e documental sobre as ações norteadoras do PEI, bem como o questionamento da experiência cotidiana da unidade escolar pesquisada, “[...] com maior atenção à gestão da escola [...]”. As conclusões do autor fundamentam-se em pontos considerados positivos, como a oportunidade de oferecer disciplinas eletivas aos alunos e a formação continuada aos docentes. No caso das disciplinas eletivas, de acordo com os dados apontados pelos docentes, estas favorecem o trabalho com atividades artísticas, culturais e recreativas, levando os alunos a ousarem e a criarem. A autora afirma que a permanência do aluno na escola em tempo integral “[...] não pode servir apenas para tirar o menino da rua, ela tem que objetivar a formação do indivíduo, ter o foco nas vivências e ações que levam à integração e apropriação dos saberes e conhecimentos”. Segundo a autora, para esses fins, “[...] as ações pedagógicas precisam ser ressignificadas” (BAPTISTA, 2015, p. 77-78).

A pesquisa de título “Educação de Tempo Integral: entre entraves e possibilidades”, de Caiuby (2015), traz como objetivo a busca de elementos que possam “responder à necessidade de uma intencional e efetiva ação socialmente integrada da instituição escolar

pública enquanto elemento de contribuição ao processo de democratização da educação” (CAIUBY, 2015, p. 12). A pesquisa bibliográfica, documental e o estudo de caso de uma escola estadual credenciada no PEI foram focos da metodologia de pesquisa. A pesquisadora faz referência ao investimento feito pelo estado de São Paulo na implementação do PEI em algumas escolas, no que se refere à modernização de prédios, melhoramento de espaços, disponibilização de recursos múltiplos e capacitação de gestores e docentes. Segundo Caiuby (2015, p. 91), após o estudo de caso, ocorrido por meio de observações, relatos e entrevistas, viu-se que o cotidiano da escola foge ao convencional, mas “nem, por isso, livre de limites, arestas, conflitos [...]”.

Clemente (2015), na pesquisa “Ação supervisora nas escolas do Programa Ensino Integral da rede estadual de São Paulo”, propõe-se a “identificar o papel desempenhado pelo Supervisor de Ensino que atua nas escolas pertencentes ao Programa Ensino Integral”. A metodologia aplicada na pesquisa foi documental e empírica, sucedida por questionários e entrevistas com supervisores lotados em uma Diretoria Regional de Ensino no Vale do Paraíba. Após fazer uma retrospectiva histórica da ação supervisora na educação, em especial no estado de São Paulo, a autora discorreu sobre o PEI, quanto a sua implantação, trâmites legais, procedimentais, curriculares, pedagógicos, a administração escolar e a gestão. Ao tratar desta última, a autora fez um apanhado geral sobre a atuação do Supervisor de Ensino nas Diretorias Regionais de Ensino da Secretaria Estadual de Educação e suas atribuições nas escolas de ensino regular e de educação integral, principalmente nas credenciadas no PEI. Por meio da análise da documentação e da coleta de dados, a pesquisadora chegou a algumas conclusões, como: “[...] o acompanhamento por parte dos supervisores nas escolas do PEI torna-se mais complexo, pois a estrutura é bastante diferenciada em relação às escolas regulares da rede estadual de ensino, [...]”. De acordo com a autora, “[...] o Supervisor de Ensino que acompanha o PEI, ainda precisa supervisionar, monitorar todas as atividades das escolas estaduais que estão sob sua supervisão, além das atribuições referentes às da rede municipal e particular [...]” (CLEMENTE, 2015, p. 114-115).

Danhão (2015) pesquisou “O uso do *hagáquê* (HQ) como facilitador no processo de ensino e aprendizagem em uma escola do Programa Ensino Integral”. O objetivo determinado para o trabalho foi “analisar se a utilização do software *Hagáquê* (HQ) é facilitador no processo de ensino e aprendizagem em uma Escola Estadual do Programa Ensino Integral (PEI)” (DANHÃO, 2015, p. 17). Os procedimentos metodológicos utilizados foram a revisão bibliográfica e a análise documental, além de uma pesquisa empírica, feita por meio de entrevistas e questionários com alunos e questões dissertativas para professores de diferentes

áreas. De acordo com o relato da pesquisadora, o PEI contribui para a formação do aluno, incentivando-o a “[...] ser mais ativo, participativo, autônomo e competente [...]”. A grade curricular o estimula “[...] constantemente a pensar e repensar sobre seu Projeto de Vida”. Outro ponto são as disciplinas eletivas, que aproximam os alunos da teoria e da prática. Na pesquisa observou-se que, apesar de os educandos possuírem uma certa familiaridade com a tecnologia, eles ainda “[...] são dependentes de orientadores e norteadores para a resolução de tarefas e do uso de recursos tecnológicos”. Além disso, apresentam “[...] deficiência no uso da Língua Portuguesa, em escrever, transcrever os pensamentos para o papel [...]”, “criar histórias com início, meio e fim” (DANHÃO, 2015, p. 128-129).

A pesquisa de título “O projeto de vida no Ensino Médio: o olhar dos professores de História”, de Fodra (2015), apresenta como objetivo “levantar os aspectos positivos e os desafiadores do Programa Ensino Integral, bem como do componente curricular Projeto de Vida e sua relação com as aulas de História, na visão dos professores de História que também lecionam aulas de Projeto de Vida no Ensino Médio” (FODRA, 2015, p. 8). Os procedimentos metodológicos apontados na pesquisa foram a análise documental e a pesquisa empírica, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. A pesquisadora traça o percurso histórico da educação integral no Brasil, concentrando-se no PEI, proposto pelo estado de São Paulo, dando prioridade ao Projeto de Vida no Ensino Médio. De acordo com a autora, “Os depoimentos dos sujeitos entrevistados mostraram claramente a preocupação com o desenvolvimento pleno dos estudantes, em todas suas dimensões, e com a sua realização pessoal e acadêmica e profissional futura”. Apesar de a formação continuada ser oferecida aos educadores em diversos tempos e espaços, estes acreditam que “[...] ainda têm muito a aprender para atender as necessidades de formação dos alunos e atingir o objetivo de torná-los autônomos, solidários e competentes para superarem os novos desafios do mundo” (FODRA, 2015, p. 143-144).

A pesquisa “Gestão democrática na Escola de Ensino Integral: limites e possibilidades” teve por objetivo “[...] delinear em quais condições pode ser desenvolvida a gestão democrática na escola como condição para a implantação do Programa de Ensino Integral” (QUARESMA 2015, p. 22). A metodologia aplicada à pesquisa foi bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Nas análises feitas pelo pesquisador em documentos e planilhas da escola, foi constatado que os altos índices de abandono por parte dos discentes e de baixo rendimento demonstrados pelo IDESP levaram o Estado a classificar a escola em caráter de emergência, sendo “prioritária” para implementação do Programa. Sobre as formações docentes, estas ficavam limitadas às ATPCs, que ocorriam semanalmente e que

abordavam o direcionamento do currículo e as articulações das partes diversificadas pelas práticas adotadas nas salas de aula a partir das Diretrizes. Nessas formações, foi possível reavaliar o processo de desenvolvimento das atividades, com o objetivo de melhorar a aprendizagem do aluno no que se refere às principais habilidades exigidas pelo Estado nas avaliações internas e externas. O pesquisador reconhece a resistência de alguns professores, que ainda temem aderir àquilo que é “novo”. Por mais que sejam oferecidas formações, alguns docentes permanecem com práticas tradicionais. No entanto, essas posturas estão sendo suprimidas e superadas aos poucos (QUARESMA, 2015, p. 153-154).

A investigação “Escola de Tempo Integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo”, proposta por Babalim (2016), trata da educação integral nas duas políticas públicas implementadas pelo governo Alckmin, a Escola de Tempo Integral e o Programa Ensino Integral. A pesquisa foi realizada em uma escola na Região Metropolitana de São Paulo e teve por objetivo o seguinte: “[...] compreender a concepção de Educação Integral que os professores possuem e como o trabalho desenvolvido nas escolas foi impactado por essa mudança” (BABALIM, 2016, p. 7). A metodologia aplicada à pesquisa foi documental (documentos oficiais da SEE) e empírica, sucedida de cinco entrevistas com professores. Segundo a pesquisadora, as entrevistas envolvem dados sobre a formação dos professores, a noção que possuem sobre educação integral e a sua análise sobre o trabalho pedagógico após a adesão da escola ao Programa Ensino Integral. O trabalho desenvolve-se a partir da educação integral e da Escola de Tempo Integral, quanto à concepção e experiências tidas no Brasil (capítulo 1). A Escola de Tempo Integral é tratada tanto na Política Nacional de Educação quanto na Política Estadual de Educação de São Paulo (capítulos 2 e 3), quando são apresentadas as Diretrizes Gerais do PEI (BABALIM, 2016, p. 49-57) no final do terceiro capítulo. O estudo encerra-se com a análise dos dados e dos depoimentos dos docentes sobre o Programa Ensino Integral, os quais são positivos: “O Programa na avaliação dos professores é revolucionário. Embora tenha tido problema na implementação, em essência é considerado muito bom” (BABALIM, 2016, p. 65). De acordo com a autora, nessa escola, o Programa Ensino Integral apresenta apenas pontos positivos.

Na tese de doutorado “Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo”, Barbosa (2016, p. 14-19) propõe-se a investigar a compreensão da comunidade escolar (alunos, professores, coordenadores, gestores e funcionários) da implementação do Programa Ensino Integral em duas escolas estaduais, as aprendizagens pessoais e relacionamento entre eles e as ressignificações desenvolvidas por esses sujeitos nos espaços e tempos escolares. A

metodologia aplicada à pesquisa qualitativa foi composta de observações e entrevistas com os sujeitos da comunidade escolar, levantamento bibliográfico *on-line* sobre os programas implementados pelo Governo Federal e Estadual paulista e em bancos de dados, no período de 2013 a 2015, onde buscou-se: educação integral, escola de ensino integral e escola de tempo integral. Segundo o autor, o público integrado nas escolas pesquisadas, o tempo de permanência no espaço escolar, tanto das atividades curriculares quanto das eletivas e as relações entre as pessoas inseridas no Programa possibilitam “[...] uma ressignificação do espaço e do papel que cada um deve desempenhar, promovendo aprendizagem [...]”. Por outro lado, “Em alguns momentos a longa permanência diária aparece como elemento gerador de estresse [...]” (BARBOSA, 2016, p. 125).

Bengnozzi (2016), no trabalho intitulado “O Programa Ensino Integral nas escolas de Ensino Médio do estado de São Paulo: a disciplina Projeto de Vida como eixo central”, tem como objetivo “analisar [...] o Programa Ensino Integral [...], especificamente a concepção de currículo em seu modelo pedagógico e modelo de gestão” (BENGNOZZI, 2016, p. 17). No estudo, a pesquisadora apresenta, como principais resultados e conclusões sobre o PEI, as políticas educacionais, que se baseiam, segundo ela, na “[...] avaliação de desempenho dos alunos, utilizando testes de múltipla escolha de habilidades básicas dos estudantes, gerando um sistema de dados para servir de base para decisões de responsabilização [...]”. A metodologia aplicada à pesquisa foi de natureza bibliográfica e documental. Nela, identificou-se a relação entre o PEI e o Programa “Educação – Compromisso de São Paulo”, estruturado em conceitos como: “[...] ‘capital humano’, ‘foco no resultado’, ‘novo modelo de escola’, ‘mecanismos organizacionais e financeiros’ e ‘responsabilização’ [...] através da chamada ‘política de auditoria’ [...]”. De acordo com a autora o Programa é “[...] um ‘ensino integral’, baseado na ampliação do tempo de permanência dos alunos e dos profissionais na escola, numa relação de ‘quase-mercado’ [...]”. Ela vai mais além, afirmando que o Programa “[...] foi pensado para formar o ‘jovem protagonista’ do Ensino Médio, através da chamada pedagogia das competências, atendendo às novas exigências de formação do trabalhador polivalente da sociedade capitalista [...]”. Quanto à formação continuada, ela a apresenta como uma “doutrinação continuada”, pois, segundo a autora, ela atua de “[...] forma padronizada sem discutir as ‘ordens superiores’ [...]” (BENGNOZZI, 2016, p. 130-131).

Ferreira (2016) estuda o “O perfil do professor como responsável pelo Programa¹⁹ Sala de Leitura em escolas públicas de uma cidade do oeste paulista: formação docente e

¹⁹ Projeto Sala de Leitura.

práticas de mediação”. O objetivo da pesquisa foi: “identificar e discutir o perfil do docente responsável pelo ‘Programa Sala de Leitura’, sua formação inicial e continuada e suas práticas de mediação no processo de construção do pensamento crítico-reflexivo dos alunos/leitores da educação básica” (FERREIRA, 2016, p. 18). A metodologia aplicada à pesquisa foi documental e estudo de caso, com entrevistas com docentes responsáveis pela Sala ou Ambiente de Leitura no Programa Ensino Integral. Pela análise dos dados levantados por meio de questões fechadas, o pesquisador concluiu que, apesar da oferta de livros, jornais e revistas pelo PEI, “[...] a mediação docente ocorreu apenas nas ações de motivação e estimulação do interesse pela leitura, mas não se desenvolveram ações de construção do leitor crítico-reflexivo”. A formação continuada específica para as professoras da Sala de Leitura não se materializou, embora tenha havido treinamento para o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Motivo: problema de cadastramento para acesso no AVA. Nas entrevistas, as teorias de organização metodológica adotadas pelos docentes não aparecem de maneira explícita, determinando “carências de saberes docentes reveladas pelas três profissionais”, conforme palavras do autor (FERREIRA, 2016, p. 103-104).

A dissertação “O Papel da Arte no Novo Modelo de Ensino - PEI - Programa Ensino Integral - na E.E. Cel. Raul Humaitá Villa Nova”, proposta por Pantaleoni (2016), apresenta como objetivo “[...] investigar o papel da Arte no novo modelo de ensino, o PEI, Programa Ensino Integral, nos Anos Iniciais, implementado no ano de 2015, na E.E. Cel. Raul Humaitá Villa Nova, no primeiro semestre de 2015” (PANTALEONI, 2016, p. 11). A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, a análise documental e o grupo focal. A partir da análise de documentos oficiais do PEI e da escola, a pesquisadora observou que a Arte faz parte da Base Nacional Comum de Disciplinas como Disciplina e como Atividade Complementar sob a forma de Linguagens Artísticas. Segundo a pesquisadora, a escola não oferecia as condições ideais para a adesão ao PEI, dado o número de alunos por sala (PANTALEONI, 2016, p. 115). Pelas conclusões apresentadas no diário de bordo, não havia ambiente adequado para as atividades de Arte no almoço dirigido/assistido, no que se refere ao espaço e à quantidade de alunos e de “funcionários que deveriam auxiliar os professores e não auxiliavam...”. De acordo com o grupo focal, a Arte não está sendo apresentada na escola conforme a proposta do PEI, além de não ser valorizada pela equipe gestora, nem pelos colegas professores de outras disciplinas (PANTALEONI, 2015, p. 116). Segundo a pesquisadora, o PEI ofereceu a oportunidade aos professores especialistas em Arte para que tivessem parceiros na disciplina de Educação Física, assim como disponibilizou tempo para que esses pudessem estudar e discutir e aprofundar seus conhecimentos.

Pessente (2016), no estudo “A formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo”, apresenta como objetivo de pesquisa “compreender o conceito de professor protagonista no Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo e verificar quais os processos formativos foram oferecidos aos educadores do programa para se constituírem como protagonistas” (PESENTE, 2016, p. 3), em uma escola credenciada no PEI, em 2014. A metodologia adotada foi pesquisa bibliográfica, documental, a aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. No decorrer do estudo, a pesquisadora constatou que há vários momentos de formação para os docentes e gestores, no entanto, há pouca formação para a constituição do professor protagonista, apesar de haver um documento (Mapa de Competências), baseado em microindicadores, para o protagonismo dos profissionais da educação (Diretor/Vice-Diretor/PCG) no Programa. Pelos dados obtidos por meio dos questionários, constatou-se que os docentes “não têm um conceito formado sobre o conceito de protagonismo do professor”, mas sim a reprodução dos conceitos contidos no PEI (PESENTE, 2016, p. 97-98).

Na pesquisa “O olhar do jovem sobre o Programa Ensino Integral”, envolvendo os discentes matriculados em uma escola pública estadual, Pinto (2016, p. 7) traz como objetivo “[...] investigar a perspectiva dos alunos sobre o Programa do Ensino Integral, implantado numa escola pública estadual [...]”. Os objetivos específicos estão relacionados ao modelo de ensino do PEI, os procedimentos didático-pedagógicos e as contribuições que o modelo de ensino oferece. Tudo na perspectiva e visão dos alunos. A metodologia aplicada à pesquisa foi exploratória e descritiva, ocorrida a partir da abordagem qualitativa, com uso de questionários com 13 (treze) questões fechadas e uma entrevista semiestruturada. Segundo a autora, na visão dos alunos, o PEI apresenta aspectos positivos e negativos, dentre os quais destacam-se “[...] as formas de atendimento diferenciado oferecido ao jovem, aliadas à preocupação com o Projeto de Vida”. Os aspectos negativos apontados pelos discentes estão associados à impossibilidade de eles realizarem “[...] cursos profissionalizantes, estagiar e adquirir experiências para inserção no mercado de trabalho” (PINTO, 2016, p. 86) em razão da permanência de 8 horas/diárias no espaço escolar.

A dissertação “Implicações do Programa Ensino Integral para o trabalho docente: o olhar dos professores”, de Alves (2017), baseou-se em uma pesquisa qualitativa feita em 03 (três) escolas credenciadas no PEI de uma Diretoria Regional de Ensino do interior do estado de São Paulo. Para a coleta de dados e análise de resultados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com 09 (nove) professores. O objetivo geral de estudo foi “Analisar as percepções dos professores sobre o Programa Ensino Integral (PEI) em escolas de Ensino

Médio (EM) da Região de uma Diretoria de Ensino (DE) do interior do Estado de São Paulo” (ALVES, 2017, p. 17). Com referência à atuação dos docentes no ambiente escolar, observou-se que há diversificação de papéis, pois os professores dizem sentir-se mais motivados para realizar seu trabalho com o modelo institucional do Programa Ensino Integral. Segundo Alves (2017, p. 131), “[...] a realização das atividades baseadas no Modelo Pedagógico escolar [...] desafia os professores a buscarem novos conhecimentos e dessa forma, manterem-se em constante formação continuada, seja essa formal ou informal”. Pelos dados obtidos, a autora identificou situações de aproximação entre os pares, que viabilizam o trabalho em equipe, a motivação pessoal e profissional na carreira, além de um melhor estreitamento de relações com os alunos. A pesquisadora refere-se também aos pontos negativos mencionados pelos docentes em relação à “[...] diminuição do apoio ao trabalho dos professores [...] a partir do terceiro ano de implantação do programa, principalmente relacionado aos investimentos [...] por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo [...]”. Segundo ela, esse apoio está ligado à “[...] formação continuada dos professores (que passou a ser quase que exclusivamente a distância), na estrutura e na reposição de materiais de consumo [...]”. Tudo isso dificulta “[...] a manutenção, o fortalecimento e a continuidade do trabalho realizado pelos professores até o momento” (ALVES, 2017, p. 133). De acordo com as suas palavras, isso “[...] por ora, não causa impactos significativos nas percepções dos docentes, nem nas atividades que são apresentadas como desenvolvidas nas escolas [...]”. No entanto, “[...] ao longo do tempo, poderá influenciar negativamente o próprio programa”. Por fim, como ponto positivo, ela acrescenta que “A distribuição da jornada escolar, abrangendo conteúdos da Base Nacional Comum, atrelada à parte diversificada do currículo, complementam-se, de tal forma, que favorece tanto o desenvolvimento profissional dos professores quanto o desenvolvimento cognitivo dos alunos” (ALVES, 2017, p. 133-134). Outro fator positivo gerado pelo tempo integral é a troca de experiências e o diálogo entre os pares.

A pesquisa intitulada “O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa Ensino Integral de São Paulo”, desenvolvida por Oliveira (2017), teve por objetivo “refletir sobre a questão da intensificação do trabalho do professor, a partir do exame das principais intervenções relacionadas ao trabalho das professoras que lecionaram ou lecionam no Programa Escola (*sic*)²⁰ Integral (PEI), proposto pela atual gestão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Governo de Geraldo Alckmin, do PSDB)” (OLIVEIRA, 2017, p.

²⁰ Ensino.

15). A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, documental e a pesquisa empírica qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, com um roteiro dividido em 10 (dez) grandes questões, subdivididas em várias subquestões. As atuais e ex-professoras entrevistadas do Ensino Fundamental e Ensino Médio do PEI pertencem a duas Diretorias da Região Central do estado de São Paulo. Segundo a pesquisadora, no PEI há pontos negativos, como “[...] trabalha-se com o mínimo de professores [...] realização de funções administrativas do modelo de gestão como a produção de vários tipos de formulários que controlam e intensificam o trabalho do professor”. Quanto aos relatos de 9 (nove) professoras que atuaram ou atuam no PEI, conforme registro da pesquisadora, há muitos pontos negativos, dentre os quais destacam-se: falta de autonomia em relação à sua própria formação, preparação de aulas e avaliações; tutoria no horário de almoço, estendendo assim a jornada de trabalho para 45 horas semanais; a maioria das entrevistadas relatou levar trabalho da escola para casa. Segundo a autora, “A bonificação de 75% sobre o salário e o regime de trabalho em uma única escola se transforma em moeda de troca para legitimar uma maior intensificação do trabalho do professor”. A pesquisadora afirma que o PEI “[...] é elogiado por algumas trabalhadoras por proporcionar um trabalho coletivo mais efetivo no sentido de toda equipe escolar estar sempre presente, e também oferecer um trabalho pedagógico mais próximo dos alunos, além da questão das condições e melhores salários [...] alunos selecionados” (OLIVEIRA, 2017, p. 124-126).

Ostler (2017), na tese de doutorado intitulada “Impacto da implantação do Programa Ensino Integral no atendimento a alunos com deficiência: desdobramentos em duas escolas públicas da baixada santista”, propõe-se a investigar “[...] o impacto ocorrido no processo de implementação e implantação do Programa Ensino Integral e os desdobramentos nas práticas educativas dos professores, bem como verificar o nível de desempenho do processo ensino-aprendizagem dos alunos especiais” (OSTLER, 2017, p. 13). A metodologia adotada foi composta pela triangulação da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa empírica, com uso de questionários, entrevistas e narrativas do corpo docente de duas escolas estaduais em 2014 e 2015. Na pesquisa de campo, a pesquisadora constatou sinais de preocupação geral do corpo docente com os alunos da educação especial.

A dissertação de Remião (2017), “Educomunicação e professores: uma análise sobre o uso das mídias na escola estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila”, embora alocada na área de comunicações, tem relação com a educação, uma vez que analisa o processo de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas e o currículo do Ensino Médio. O trabalho foi selecionado tendo em vista a aplicação da pesquisa em uma escola estadual credenciada no

Programa Ensino Integral. O objetivo geral desse estudo foi “[...] identificar os fatores que influenciam o uso de mídias na prática docente e a aproximação dessas com o campo da educomunicação”. A metodologia aplicada à pesquisa consistiu em entrevistas, análise documental e aplicação de questionários. A pesquisa exploratória procurou apresentar o perfil da escola. Para isso, foi realizada a leitura e estudo do Regimento Escolar, dos Guias de Aprendizagem dos Professores e dos canais virtuais de comunicação da escola. Quanto à pesquisa empírica, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas “[...] com o coordenador da escola e com dois grupos de alunos que estavam participando dos Clubes Juvenis de Jornal e Rádio, o que permitiu compreender melhor esses espaços destinados exclusivamente aos jovens” (REMIÃO, 2017, p. 11). Em seguida, com professores, que serviram de suporte para o conhecimento das ações docentes na escola. Segundo a autora, o estudo possibilitou algumas situações, como: a oportunidade de comprovar a inclusão da educomunicação em algumas das Diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador; de descobrir que no PEI “[...] estratégias como os clubes juvenis e as disciplinas eletivas configuram espaços potenciais para desenvolver ações educacionais, que [...] esse Programa também orienta uma mudança de visão na educação [...]”. Na pesquisa também foi constatado que “[...] a cultura escolar não propicia ações voltadas a educomunicação, ou seja, a reflexão e o debate sobre os sistemas complexos da cultura midiática que permeia a vida dos jovens” (REMIÃO, 2017, p. 135).

No estudo, “Análise do processo de avaliação de desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto”, Santos (2017, p. 20) propõe-se a “[...] investigar como a Avaliação 360° é compreendida pelos diretores das escolas credenciadas no Programa de Ensino Integral (PEI) do município de São José do Rio Preto, no sentido de verificar se ela atende aos objetivos da Secretaria Estadual da Educação (SEE)”. A metodologia aplicada foi pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, feita por meio de entrevistas semiestruturadas com diretores de escolas credenciadas no PEI. Segundo Santos (2017), com base nas informações levantadas com os diretores, a avaliação de desempenho docente precisa transformar-se em cultura escolar, entendida como prioridade e forma de direcionar um trabalho de qualidade, o que somente aconteceria se ela fizesse parte da Proposta Pedagógica da escola. Na pesquisa, constatou-se que a liderança e a responsabilidade do diretor para conduzir os eventos que envolvem a avaliação de desempenho, representada pelo instrumento da Avaliação 360°, “[...] torna-se uma tarefa de complexidade significativa, considerando a sua incumbência de ter que direcionar processos formativos ou cessação de designação, a partir dos resultados encontrados”. A pesquisadora

ainda acrescenta que a Avaliação 360° é um desafio, “[...] relacionado não somente ao conhecimento que envolve o acompanhamento e monitoramento do processo, mas também a mediação dos conflitos [...]” (SANTOS, 2017, p. 81). Nesse sentido, torna-se fundamental pensar em processos de formação para os diretores, relacionados especialmente às formas de apropriação dos resultados da avaliação, para que eles, na sua condição de formadores, possam direcionar os pontos de investimento de formação com maior clareza de objetivos e, na condição de responsáveis pela cessação de designação, possam se pautar em evidências mais objetivas da atuação do profissional a partir dos resultados da Avaliação 360°.

Após a leitura dos trabalhos acadêmicos citados, foi possível perceber que nenhum deles teve como objetivo uma análise mais detalhada e profunda da jornada de trabalho docente no Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), o que evidencia a necessidade de investigações sobre esse aspecto, uma das justificativas da proposta da próxima seção desta pesquisa.

5 JORNADA DE TRABALHO DOCENTE EM REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: resultados²¹

Nesta seção, tem-se por objetivo analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente com a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI), na rede estadual de ensino de São Paulo.

A adesão das escolas ao Programa Ensino Integral ocorre segundo as etapas a seguir: a Diretoria de Ensino indica a escola para adesão ao Programa; o diretor da escola convida a equipe e a comunidade escolar para conhecer o Programa, quando passa a transmitir as informações recebidas da Diretoria de Ensino; o Conselho de Escola é convocado para a decisão formal de adesão; após isso, o diretor informa à equipe escolar, pais e alunos sobre a tomada de decisão do Conselho de Classe. No caso da concordância da indicação, o diretor reitera as características do programa a todos.

A seguir, serão apresentados todos os aspectos do caminho metodológico da pesquisa *survey* (sujeitos, universo da pesquisa e procedimentos de coleta) e, posteriormente, os resultados, devidamente analisados.

5.1 Sujeitos da Pesquisa

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é analisar as mudanças ocorridas na jornada de trabalho dos profissionais da educação da rede estadual de ensino paulista após a implementação do RDPI no contexto do Programa Ensino Integral, definiu-se, como sujeitos da pesquisa, os seguintes atores: diretores, vice-diretores, coordenadores e professores. Todos esses profissionais, em 2018, trabalhavam em escolas participantes do Programa Ensino Integral, razão pela qual tinham o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) de 75%.

Os diretores, vice-diretores e coordenadores que aderiram ao PEI já tinham uma jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais em virtude do cargo de gestão, portanto sua carga horária não foi alterada. Porém, com o Programa, foram acrescentadas às suas atribuições outras relacionadas ao modelo de gestão do PEI, conforme exposto na seção 4.

²¹ O Projeto de Pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em 20 de março de 2018, conforme protocolo n. 109321.

5.2 Universo da pesquisa

O universo desta pesquisa é composto por 364 (trezentas e sessenta e quatro) escolas que, em 2018, participavam do Programa Ensino Integral e, em vista disso, tinham profissionais em Regime de Dedicção Plena e Integral, de acordo com o site da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2018).

A Tabela 6 mostra as 364 escolas que tiveram o credenciamento no PEI entre 2012 e 2018.

Tabela 6 - Credenciamento de escolas no PEI e RDPI de 2012 a 2018

2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
16	53	112	75	40	12	56	364

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados da SEE/SP.

No estado de São Paulo existem 91 (noventa e uma) Diretorias Regionais de Ensino, nas quais se encontram cadastradas 5.823 (cinco mil, oitocentas e vinte e três) escolas estaduais. Desse número, até o final de 2018, 364 (trezentas e sessenta e quatro) escolas haviam aderido ao Programa Ensino Integral, distribuídas em 82 (oitenta e duas) Diretorias Regionais de Ensino na Capital, Grande São Paulo e Interior do estado. Conforme a Tabela 7, as 364 escolas participantes do PEI representam apenas 6% do universo total das escolas estaduais de São Paulo. Portanto, 5.459 escolas estaduais estavam fora do programa em 2018, ou seja, 94%.

Tabela 7 - Escolas Estaduais participantes do PEI - 2018

Diretorias	Escolas Estaduais	Escolas Estaduais com PEI	%
TOTAL	5.823	364	6%
Diretorias Capital	1.219	64	1%
Diretorias Grande São Paulo	834	47	1%
Diretorias Interior	3.770	253	4%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados da SEE/SP²².

Dentre as localidades das Diretorias Regionais de Ensino do Interior do estado de São Paulo, Piracicaba, com 19 (dezenove) unidades escolares até o fim de 2018, destacava-se com o maior número de credenciamentos no Programa Ensino Integral, enquanto Birigui, Fernandópolis, Itararé, Itu, Jacareí, Jales, José Bonifácio, Mirante do Paranapanema, Piraju, Registro, Taquaritinga e Votuporanga contavam com apenas uma escola. A Capital, nas Regiões do Centro Oeste e Centro Sul, contava com 12 (doze) escolas em cada uma dessas

²²<https://dados.educacao.sp.gov.br/dataset/programa-de-ensino-integral-pei/resource/3c621ec7-59e4-4117-84fd-bde62d08ce9a#{}>.

localidades. Em contrapartida, a Região Sul tinha apenas uma. Na Grande São Paulo, o maior número de escolas estava em São Bernardo do Campo, onde eram 10 (dez), e o menor número em Itaquaquecetuba, onde havia uma escola.

As Figuras 1, 2 e 3 mostram a distribuição das escolas estaduais participantes do PEI no ano de 2018 nas Diretorias Regionais de Ensino.

Figura 1 - Escolas estaduais participantes do PEI - Diretorias Regionais de Ensino por região na Capital de São Paulo - 2018



Fonte: Figura elaborada pela autora com base nos dados da SEE/SP.

De acordo com a Figura 1, em 2018, haviam 64 (sessenta e quatro) escolas credenciadas no Programa Ensino Integral, distribuídas entre as 13 (treze) Diretorias Regionais de Ensino na Capital.

5.3 Procedimentos de coleta de dados

Para coleta de dados, foram utilizados como instrumentos de pesquisa Questionários Eletrônicos (Apêndices A e B) tipo *survey*. O *survey* é um procedimento de pesquisa que tem por finalidade a obtenção de dados ou informações sobre características e opiniões de determinado grupo de pessoas. Dentre os benefícios oferecidos pelo *survey*, destacam-se: rapidez, abrangência de público alvo, conhecimento direto da realidade, economia e possibilidade de quantificação.

De acordo com Gil (2008, p. 55), nas pesquisas tipo *survey*,

Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados.

Nesta pesquisa, foram elaborados dois tipos de Questionários Eletrônicos via Google formulários: um para diretores (Apêndice A), contendo 25 questões fechadas e 9 abertas, num total 34 (trinta e quatro) questões; outro para professores (Apêndice B), com 25 questões fechadas e 6 abertas, num total de 31 (trinta e uma) questões.

Os questionários foram enviados eletronicamente aos diretores no período de 20 de setembro a 15 de novembro de 2018, conforme os endereços disponibilizados na página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Foi feito um pré-teste com um dos sujeitos participantes da pesquisa antes do envio para as 364 (trezentas e sessenta e quatro) escolas. Dessas, obteve-se um retorno de 146 (cento e quarenta e seis) questionários. No entanto, após a análise dos mesmos, foram identificados problemas relativos a respostas duplicadas e questionários respondidos por outros sujeitos que não faziam parte desta pesquisa, o que resultou num montante de 142 (cento e quarenta e dois) questionários válidos. Esse montante representa 39% do universo da pesquisa, o que pode ser considerado bastante positivo em pesquisas desse tipo. Embora o tipo de questionário tenha sido formulado para diretores, a pesquisa admitiu resposta de vice-diretores, tendo em vista que estes também atuam em RDPI, recebem Gratificação e exercem funções na área da gestão.

Dos 142 questionários, 15% foram respondidos por gestores provenientes de escolas das Diretorias de Ensino da Capital, 10% de unidades escolares das Diretorias da Grande São Paulo e 75% de escolas de Diretorias de Ensino do Interior, conforme disposto na Tabela 8.

Tabela 8 - Questionários respondidos, por Diretoria – 2018

Diretorias Regionais Ensino	Quantidade de Questionários	%
Diretorias Capital	21	15%
Diretorias Grande São Paulo	14	10%
Diretorias Interior	107	75%
Total	142	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos resultados da pesquisa.

A Tabela 9 evidencia que, dos 142 questionários, 55% foram respondidos por gestores cujas escolas aderiram ao PEI nos anos de 2014 e 2015, quando houve maior número de escolas credenciadas, o que parece relevante em função do tempo de execução da política pública.

Tabela 9 - Questionários respondidos, por ano de Adesão ao PEI – 2018

Ano	Quantidade de Questionários	%
2012	06	4%
2013	14	10%
2014	46	32%
2015	32	23%
2016	16	11%
2017	05	4%
2018	23	16%
Total	142	100

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos resultados da pesquisa.

Dos 142 questionários, 47% foram respondidos por gestores que atuavam em escolas com oferta exclusiva da etapa de Ensino Médio, conforme demonstrado na Tabela 10.

Tabela 10 - Questionários respondidos, por Etapa de Ensino – 2018

Ano	Quantidade de Questionários	%
Ensino Fundamental	41	29%
Ensino Médio	67	47%
E. Fundamental/Médio	34	24%
Total	142	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos resultados da pesquisa.

Entre as 142 escolas que participaram da pesquisa, fez-se contato com alguns diretores para seleção de uma escola em que fosse possível a aplicação de questionários com professores e coordenadores. Assim, o critério para a seleção da escola foi a disponibilidade do gestor e da equipe escolar em colaborar com a pesquisa. A partir disso, foi enviado ao diretor, eletronicamente, por meio de um *link* de acesso ao Google Formulários. O procedimento ocorreu em março de 2019.

A escola foco da pesquisa possui, com exceção do diretor e o vice-diretor, 20 (vinte) professores, dos quais 2 (dois) são coordenadores, 01 (um) professor da Sala de Leitura e 17

(dezessete) professores de sala de aula. Dos 20 profissionais que receberam o questionário, 19 participaram da pesquisa, o que significa uma participação de 95%.

5.4 Análise dos resultados

Para análise dos resultados encontrados, optou-se pela realização de uma análise separada dos questionários dos gestores e dos professores e coordenadores. Embora ambos tenham como foco a análise das mudanças promovidas na jornada de trabalho docente, buscou-se, primeiramente, analisar as respostas dos gestores para a utilização de uma das principais vantagens do levantamento: a coleta de informações num universo mais amplo. Neste caso, dos gestores que atuam nas diversas escolas que participaram desta pesquisa. Justamente por isso privilegiou-se uma análise quanti-qualitativa dos resultados e, quanto possível, cotejando com autores que já se debruçaram sobre o tema, apontando correlações, similitudes e diferenças.

Antes da análise dos questionários, foi apresentado o perfil dos participantes (gestores/professores). Em seguida, foi apresentado ao leitor informações sobre o Programa Ensino Integral, sua implementação, seus aspectos positivos e negativos na visão dos gestores e professores. É nesse cenário que uma nova jornada docente passou a ser implementada: RDPI.

O principal foco dessa Dissertação é justamente analisar as mudanças promovidas nas condições de trabalho docente com a implementação do RDPI.

Para fazer a análise dessas mudanças, foram consideradas as seguintes categorias: adaptação do professor ao RDPI; contribuições do RDPI, da GDPI e do PIAF para o trabalho docente; alterações no intervalo de almoço do professor; jornada de trabalho docente antes e depois da implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral; contribuições²³ do Regime de Dedicção Plena e Integral para a valorização profissional; expectativas em relação ao Regime de Dedicção Plena e Integral; fatores que levariam à desistência do Regime de Dedicção Plena e Integral; aspectos positivos e negativos do RDPI.

²³ Na análise, diretores e vice-diretores serão nominados genericamente de “gestores”.

5.4.1 Condições de trabalho docente no RDPI na opinião de diretores e vice-diretores

5.4.1.1 Perfil dos gestores com RDPI

Primeiramente, a análise dos resultados permite traçar o perfil dos participantes da pesquisa.

Dos 142 (cento e quarenta e dois) participantes da pesquisa, 93% ocupam o cargo de diretor e 7% de vice-diretor. De todos os gestores, 98% (130) são diretores efetivos e 2% (2) enquadram-se como professores efetivos (designados). Os vice-diretores são todos designados, sendo 9 (nove) professores efetivos e 1 com estabilidade (Categoria F). A competência para as indicações de professores efetivos nas funções de diretores e vice-diretores é dos Dirigentes das respectivas Diretorias Regionais de Ensino.

Dos participantes da pesquisa, 68% tinham formação acadêmica em nível de Pós-Graduação *lato sensu*. Com relação à faixa etária, 59% dos gestores tinham idade acima de 50 anos.

No que concerne ao tempo na função de diretor (ou vice-diretor) na rede estadual de ensino, 32% dos participantes da pesquisa estavam nessa função de 11 a 20 anos. Isso significa que esses gestores já conheciam a sistemática da administração escolar na rede estadual de ensino, o que pode resultar em maiores possibilidades de adaptação aos novos processos de gestão que vêm sendo implementados nas últimas décadas, incluindo as demandas relativas ao Programa.

Dos 142 participantes da pesquisa, 67% aderiram ao RDPI de 2012 a 2015, representando o maior índice desde a sua implementação nas escolas públicas. Do total de participantes, 85% já trabalhavam na escola no momento em que a mesma passou a oferecer o PEI e, conseqüentemente, o RDPI.

Os gestores quando questionados sobre o principal motivo de aderir ao RDPI, 54% responderam que a adesão associou-se à melhoria do trabalho coletivo, 23% informaram que a adesão estava relacionada ao recebimento da gratificação de 75% e 17% indicaram outros motivos, dentre os quais: valorização profissional, formação continuada, condições de trabalho, proposta pedagógica, metodologia do PEI, melhoria da qualidade de ensino, mudança no sistema educacional e novas perspectivas de trabalho. Ademais, 6% responderam que a adesão estava relacionada à realização de jornada de trabalho em apenas uma escola.

5.4.1.2 Programa Ensino Integral (PEI), contexto de implementação do RDPI

Antes de analisar especificamente o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), foco deste estudo, foi perguntado aos participantes a respeito do Programa Ensino Integral, ou seja, sobre o contexto de implementação do RDPI. Conforme explicitado anteriormente, a implementação do RDPI ocorreu nas escolas participantes do PEI.

No quesito infraestrutura (recursos materiais, humanos, financeiros e físicos), perguntou-se aos gestores se as escolas possuíam infraestrutura adequada para a implementação do PEI. Nesse caso, 51% dos gestores responderam positivamente. Apesar disso, para 49% dos gestores, as escolas pesquisadas não possuíam infraestrutura adequada. A problemática da infraestrutura nas escolas participantes do PEI tem sido apontada em trabalhos acadêmicos, como nos estudos de Pantaleoni (2016) e Dias (2018). Esses estudos destacam a ausência de condições adequadas de trabalho e a falta de recursos físicos e materiais. São elementos que podem gerar problemas na implementação do PEI e, conseqüentemente, inibir as possíveis potencialidades do RDPI.

Ao questionar os gestores se havia diferença entre o trabalho realizado numa escola participante do PEI e em outra que não participava do Programa. As respostas de 97% dos diretores foram de que “há muita diferença”. Naturalmente, isso ocorre, a começar pela permanência dos docentes em uma única escola.

Sabe-se que, no PEI, os gestores deparam-se com novas demandas burocráticas (documentos e registros). Essas novas demandas fazem parte das atribuições dos diretores das escolas de tempo integral, emanadas da Lei Complementar n. 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012) e das Diretrizes do Programa Ensino Integral. Dentre estas, destaca-se o Plano de Ações, elaborado pelo diretor para orientações da equipe escolar, de forma que os docentes possam pensar em ações cujos resultados favoreçam o ensino-aprendizagem dos discentes.

Quando os gestores foram questionados sobre as dificuldades dos professores em lidar com estas demandas, 63% afirmaram que há “pouca dificuldade”, 29% indicaram haver “muita dificuldade” e 8% que “não há dificuldade”. O tempo de experiência dos diretores na gestão e na dinâmica da rede estadual de ensino, explicitado anteriormente, explica, em grande parte, a sua resposta sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores.

Na oportunidade, também foi perguntado aos gestores se havia resistência dos professores em relação às novas demandas e às novas atribuições do corpo docente no contexto do Programa Ensino Integral, 69% deles indicaram que isso ocorre “com pouca frequência”.

Na jornada de trabalho docente, no PEI, estão previstas 4 horas para substituição de aulas decorrentes da ausência de outros professores. A respeito disso, a pergunta formulada aos participantes da pesquisa foi: com que frequência ocorrem substituições na ausência de outros docentes? A maioria dos gestores (80%) respondeu que essas substituições ocorrem “com pouca frequência”, o que indica uma contribuição positiva do RDPI quanto ao absenteísmo docente. No PEI, as faltas frequentes dos profissionais da educação podem trazer consequências. Conforme detectado nesta pesquisa, 23% dos motivos de exclusões de docentes do Programa deve-se ao absenteísmo.

Quando perguntado aos gestores sobre a frequência com que a tutoria ocorria no horário de almoço, 78% deles responderam “com muita frequência”. A tutoria faz parte da estrutura curricular do PEI e está prevista na jornada docente, no que diz respeito ao acompanhamento e orientação do Projeto de Vida do aluno e recuperação de aprendizagem, esta última caso seja necessário. No caso, os professores são responsáveis pela execução da tutoria, inclusive vice-diretor e professor coordenador geral.

No que se refere ao monitoramento e avaliação do corpo docente no contexto do PEI, os gestores foram questionados sobre a aceitação desses procedimentos pelos professores. Segundo 87% dos gestores, há “boa aceitação”. As respostas dos gestores coadunam-se com a pesquisa de Santos (2017, p. 77). Segundo a pesquisadora, “a avaliação tem tudo para favorecer o desenvolvimento profissional, porque na medida em que se avalia o trabalho do outro, está avaliando seu próprio trabalho”. A Avaliação 360° é normatizada pela Resolução SE n. 84/2013 (SÃO PAULO, 2013e) e SE n. 68/2014 (SÃO PAULO, 2014i) e tem como proposta avaliar o desempenho dos profissionais da educação no RDPI e definir critérios para a sua permanência no PEI.

De acordo com as normas da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, os profissionais da educação fazem adesão ao PEI e ao RDPI. No entanto, após adesão e início das suas atividades na escola, alguns desistem do Programa. A pesquisa buscou identificar a incidência e os principais motivos das desistências de professores do PEI e RDPI.

Dos 142 questionários, 24 (17%) gestores responderam que “não houve desistências”. Nos demais questionários, 118 (83%) gestores indicaram ter ocorrido desistências. Embora o dado não traduza todo o conjunto das 364 escolas, a pesquisa revelou que, entre 2012 e 2018, houve, pelo menos, 656 desistências, conforme mostra a Tabela 11.

Tabela 11 - Desistências do PEI e RDPI nas Diretorias Regionais de Ensino por região - 2012 a 2018

Diretorias Regionais de Ensino	Nº Escolas	Desistências	%
DREs Capital	20	89	14%
DREs Grande São Paulo	12	94	14%
DREs Interior	86	473	72%
Total	118	656	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos resultados da pesquisa.

A quantidade de 656 desistências do PEI e RDPI apontadas pelos 118 gestores, no período de 2012 a 2018, ou seja, em 7 anos, representa a desistência de aproximadamente 94 professores por ano. A partir desse número, chega-se a menos de 1 professor (0,79) por escola por ano, o que representa o índice percentual de 0,67%.

A Tabela 12 apresenta os motivos das desistências do PEI, considerando, como base de cálculo, 656 desistências em 118 questionários. Os dados revelam que os maiores índices de desistências estão ligados à dificuldade de adaptação dos docentes ao Programa e a motivos pessoais e particulares. Segundo os gestores, estes dois últimos estavam relacionados a dificuldades de conciliar o horário no período integral com a vida familiar, gerando, inclusive, problemas de saúde.

Tabela 12 - Motivos das desistências do PEI e RDPI - 2012 a 2018

Motivos	%
1. Dificuldade adaptação	45%
2. Motivos pessoais/particulares	45%
3. Aposentadoria	15%
4. Assumir outra função/cargo	10%
5. Acúmulo de cargo	9%
6. Problemas de saúde	9%
7. Docente reconhece que não tem perfil	8%
8. Outras propostas de trabalho	7%
9. Aprovação em concurso público	6%
10. Remoção	5%
11. Falta de recursos financeiros para desenvolver projetos	1%
12. Curso de Mestrado	1%
13. Desempenho	1%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos resultados da pesquisa.

De acordo com os dados coletados, a maioria teve as seguintes dificuldades: adaptação ao Programa; reconhecimento da falta de perfil; intensificação de trabalho em decorrência da acumulação de cargo no estado e município; exigências do Programa relacionadas ao cumprimento da demanda burocrática; acúmulo de função na substituição entre os pares.

Os gestores também foram questionados sobre as exclusões dos docentes (incidência e motivos). Dos 142 questionários, 46 gestores (32%) informaram não ter havido exclusões

nas respectivas escolas. A análise dos questionários indicou que, entre 96 escolas (68%), houve um total de 386 exclusões de docentes. Isso significa uma exclusão de aproximadamente 55 professores por ano. Partindo desse número, chega-se a menos de 1 professor (0,57) por escola por ano, o que representa o índice percentual de 0,60%. O Tutorial de Recursos Humanos (SÃO PAULO, 2014h, p. 17), dispõe sobre o profissional que não atende às expectativas do Programa nos seguintes termos: “[...] não poderá permanecer e voltará a exercer as atribuições do ensino regular, na unidade de classificação de seu cargo ou função atividade”.

Nesse sentido, os dispositivos legais que tratam da avaliação dispõem também sobre a exclusão dos docentes do Programa. A Tabela 13 mostra as exclusões por Diretoria de Ensino, entre 2012 e 2018.

Tabela 13 - Exclusões do PEI e RDPI nas Diretorias Regionais de Ensino por região - 2012 a 2018

Diretorias Regionais de Ensino	Nº Escolas	Exclusões	%
DREs Capital	19	94	24%
DREs Grande São Paulo	13	47	12%
DREs Interior	64	245	64%
Total	96	386	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do *survey* realizado com os participantes da pesquisa.

Os principais motivos de exclusão dos docentes do Programa estão ligados à falta de adaptação, de desempenho, de assiduidade e ao perfil, conforme Tabela 14. Nos motivos de exclusão dos docentes, observa-se, nos itens 1, 2, 3, 4, 7, aspectos ligados à performatividade do sujeito. Esse quadro da performatividade aparece no Programa Ensino Integral desde a seleção dos profissionais da educação. Integram-se a ele, no decorrer do ano letivo, a Autoavaliação das competências, que possibilita a reflexão sobre a própria atuação do profissional com vistas ao melhoramento do seu desempenho e a Avaliação 360°, concernente a todos os integrantes da escola, que desempenham o papel de avaliadores. Inclusive, essa última pode despertar diversos sentimentos, tanto o de sucesso como de frustração, suscitando questões de ordem emocional, que levariam à instabilidade do profissional.

O controle do serviço público se dá por meio da avaliação do desempenho de cada um dos profissionais que aderiram ao Programa, servindo de indicativo de produtividade.

A diminuição de módulos e fechamento de salas de aula (classes) impele os docentes a deixar o Programa, conforme palavras de participante da pesquisa: “*Na nossa escola alguns (04) professores tiveram que deixar o Ensino Integral por fechamento de sala de aula, mesmo tendo demanda de alunos*” (G. 124).

Geralmente, na rede estadual de ensino público, o fechamento de salas ocorre em razão de pedidos de transferência de alunos. Segundo dados do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo,

[...] parte significativa dos alunos que iniciam o ano letivo em unidades do PEI deixa de frequentá-las nos meses seguintes. Nos dois primeiros anos de funcionamento do programa, esse contingente correspondia a 20% do total de estudantes matriculados. Nos dois anos seguintes, o percentual de transferidos sofreu um ligeiro decréscimo, fixando-se na casa dos 17% (SÃO PAULO, 2016d).

Tabela 14 - Motivos das exclusões do PEI e RDPI - 2012 a 2018

Motivos	%
1. Falta de adaptação	44%
2. Falta de desempenho	29%
3. Falta de assiduidade	23%
4. Falta de perfil	20%
5. Diminuição de módulo	6%
6. Licença Saúde de longo prazo	4%
7. Falta de compromisso	4%
8. Cessação de readaptação	3%
9. Diminuição e fechamento de sala de aula	3%
10. Aposentadoria compulsória	2%
11. Relações interpessoais com alunos	2%
12. Cessação por falecimento	2%
13. Cessação de designação	1%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos resultados da pesquisa.

Dentre os motivos de exclusão de docentes do PEI e RDPI, de acordo com dados coletados, observou-se que as relações interpessoais entre docentes e alunos podem tornar-se difíceis. Conforme palavras de participantes da pesquisa: “[...] o docente não consegue ver o aluno como protagonista juvenil” (G.71) e tem “[...] dificuldade de relacionamento com alunos” (G. 123).

Os gestores foram questionados sobre os aspectos positivos e negativos do PEI. Optou-se por organizá-los com base em questões abertas, as quais favorecem a captação de informações sobre o trabalho dos sujeitos da pesquisa no espaço escolar. Os índices percentuais, tanto dos aspectos positivos quanto negativos (Tabelas 15 e 16), em virtude de respostas idênticas de vários participantes, tiveram como base de cálculo o número de respondentes.

Segundo os gestores, os docentes com tempo de dedicação exclusiva em uma única escola são beneficiados com condições para planejamento escolar, oportunizando a aplicabilidade de estratégias no trabalho docente e a formação continuada em serviço, que viabiliza uma maior coesão entre as equipes no trabalho coletivo.

No caso da equipe gestora, esta, por meio de uma gestão democrática, participativa e efetiva, sob a forma de uma atuação alinhada com etapas de planejamento, liderança, organização e avaliação, materializa uma metodologia de trabalho. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 453), a direção escolar responsabiliza-se pela

[...] mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição ante objetivos escolares, sociais e políticos em uma sociedade concreta.

Baptista (2015, p. 47), no estudo “Educação e Ensino Integral e a Gestão Escolar: tempos e contratempos”, afirma que não basta a liderança isolada do gestor. De acordo com a pesquisadora, é necessário “[...] por à sua disposição e à de sua equipe, um conjunto de ferramentas gerenciais que permita dirigir a escola de forma estruturada [...]”. Aliás, no modelo de gestão das escolas inseridas no PEI, propõe-se o “[...] alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais” (SÃO PAULO, 2014b, p. 38). Isso porque, no PEI, a gestão não é responsabilidade apenas da direção, mas de todos os integrantes do Programa.

O monitoramento e o acompanhamento do trabalho dos docentes pelos coordenadores foram considerados como aspectos positivos pelos gestores das escolas pesquisadas. Essa é uma forma de propor ações para a elevação do desempenho do corpo docente, de maneira que sejam promovidas ações que possibilitem um ensino-aprendizagem de qualidade.

Ademais, o professor coordenador geral (PCG) e o professor coordenador de área (PCA), conjuntamente com o supervisor de ensino, com o diretor da unidade escolar e com o professor coordenador do núcleo pedagógico (PCNP), oportunizam momentos de reflexão, importante para que o corpo docente amplie os conhecimentos didáticos e aprimore suas práticas pedagógicas. Porém, não deixa de configurar a representação da performatividade, sob a forma da gestão empresarial, tanto no controle do processo de ensino quanto na busca por resultados retratados na Reforma do Estado (BALL, 2005). No caso, os gestores passam a ser os agentes do Estado, em conformidade com a Nova Gestão Pública, a qual segue o modelo gerencialista, conduzida por

[...] princípios, valores e estratégias provenientes da administração privada (racionalização de tarefas; separação entre os níveis estratégico e operacional de decisão e ação; gestão por objetivos/resultados; remuneração por desempenho, etc.) à gestão pública (RAMOS, 2016, p. 547).

Em relação aos aspectos positivos, identificados pelos gestores no PEI, a jornada em uma única escola e a formação continuada aparecem na Tabela 15 com índices mais altos.

Na realidade, a maioria dos aspectos elencados pelos gestores são decorrentes da implementação do RDPI, ou seja, as alterações promovidas no trabalho docente são os elementos melhores avaliados no PEI. Inclusive, os itens 1, 2, 3, 4 e 7 (Tabela 15) são apontados também no RDPI (Tabela 17, itens 1, 3, 5, 6 e 7), os quais serão alvo de discussão posteriormente.

Tabela 15 - Principais aspectos positivos do PEI identificados pelos gestores, que favorecem o desenvolvimento do trabalho docente

Aspectos Positivos	%
1. Jornada em uma única escola – RDPI	44%
2. Formação continuada do professor	35%
3. Trabalho coletivo.	14%
4. Valorização do profissional.	11%
5. Compromisso de todos.	10%
6. Monitoramento/acompanhamento das aulas pelos coordenadores.	8%
7. Gratificação de 75%.	8%
8. Equipe gestora e metodologia de trabalho.	4%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do *survey* realizado com os participantes da pesquisa.

Além dos aspectos já destacados, outros elementos mais gerais do PEI foram citados como positivos: parte diversificada do currículo; pedagogia da presença; nivelamento; Diretrizes do Programa; tutoria; alinhamento (vertical e horizontal); melhores condições de trabalho; existência de Professor Coordenador.

A maioria deles envolve a equipe escolar, fortalecida pelo compromisso de todos. Integram-se a isso, o nivelamento, a metodologia chamada pedagogia da presença e o acompanhamento de projetos. O nivelamento “[...] faz parte de um conjunto de estratégias pedagógicas que incentiva os alunos a acompanhar as aulas e a se interessar em aprender o que se ensina na escola” (SÃO PAULO, 2014f. p. 13). O processo concretiza-se por meio de uma ação coletiva, proposta eficiente no Plano de Ação de Nivelamento, que envolve a participação de professores, PCA, PCG e diretor.

Além dos aspectos positivos do PEI já destacados, os gestores referiram-se aos aspectos negativos que interferem no seu trabalho, como o fato de o diretor não poder escolher a equipe gestora e a falta de alinhamento das agendas da escola com a DE/SEE.

Segundo os gestores, há outros aspectos negativos. Entre eles, destacam-se: a infraestrutura; pouco horário para formação pedagógica; avaliadores devem ser melhor preparados; disciplinas da parte diversificada em excesso e um menor número de base comum; falta total de autonomia da unidade escolar, advinda do excesso de demandas informativas; ausência de professores substitutos; professor da Sala de Leitura tem que ser

adido ou readaptado e não pode substituir os demais; tutoria em horário de almoço. Por certo, esses aspectos negativos interferem no desenvolvimento do trabalho dos docentes no espaço escolar.

Outro aspecto considerado negativo por alguns gestores é a forma de credenciamento, pois, segundo eles, a própria legislação deixa lacunas, o que resulta em desistências e exclusões nas escolas pesquisadas.

O excesso de burocracia e de avaliações foi também mencionado por participante da pesquisa. Este mencionou a necessidade de alguns docentes terem “[...] de levar trabalho para casa, porque a demanda burocrática é intensa e a jornada de aulas não permite que seja realizada na escola” (G. 55). No caso, pode estar ocorrendo “[...] um aumento real do tempo de trabalho despendido durante esse período” (ANTUNES, 2015, p. 133), gerado pela intensificação do trabalho, conforme detectado por outros pesquisadores, a exemplo de Oliveira (2017, p. 208), que, em estudo sobre o PEI, percebeu que o “[...] o modelo pedagógico e o de gestão do PEI possuem um diversificado número de acompanhamento e de controles dos resultados, os quais exigem também um maior tempo de trabalho [...]”.

Dada a determinação da substituição de ausências pelos pares, desaparece a figura do professor substituto, o que leva à intensificação de serviço para aqueles que estão na unidade escolar. Isso pode levar ao desgaste físico e emocional, complicando as relações interpessoais entre os profissionais, conforme mencionado por um gestor (item 4, Tabela 16).

Os cálculos percentuais dos aspectos negativos estão distribuídos na Tabela 16. Nela destacam-se a falta de recursos financeiros, materiais pedagógicos, tecnológicos e estruturais que aparecem com índice mais alto (item 1).

Tabela 16 - Principais aspectos negativos do PEI identificados pelos gestores, que desfavorecem o desenvolvimento do trabalho docente

Aspectos Negativos	%
1. Falta de recursos financeiros, materiais pedagógicos, tecnológicos e estruturais	46%
2. Excesso de burocracia e avaliações	14%
3. Capacitações ineficientes, credenciamento de profissionais com alguns pontos a desejar na legislação e Diretrizes do Programa. Processo seletivo.	8%
4. Falta de recursos humanos, preparados e receptivos	3%
5. Relações interpessoais complicadas entre profissionais	3%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do *survey* realizado com os participantes da pesquisa.

Diante dos dados selecionados, quanto aos aspectos positivos e negativos apontados pelos gestores, é importante citar alguns dos apontamentos destes sobre o tempo integral e o modelo de gestão no Programa Ensino Integral.

O PEI tem uma proposta muito interessante que bem desenvolvida pode alcançar indicadores elevados. Como aspecto positivo podemos citar: disponibilidade do professor na escola tempo integral, aulas bem planejadas, espaço para estudo e aperfeiçoamento profissional, avaliação que aponta aspectos a serem melhorados, excelência em gestão (G. 81).

Modelo de Gestão e Pedagógico primorosos [...] (G.17).

Déficit de materiais pedagógicos e estruturais, que somente as primeiras escolas implantadas tem, as demais, continuam sem esse suporte. Ainda com giz e quadro negro, sem data show, lousas digitais e notebooks, prédios sem reformas (G. 10).

Nas palavras dos sujeitos da pesquisa, observa-se que nem tudo está funcionando com precisão, o que requer um acompanhamento mais aprimorado por parte da própria Secretaria da Educação do Estado.

5.4.1.3 O Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) - alterações no trabalho dos profissionais da educação da rede estadual de ensino de São Paulo.

Conforme explicitado anteriormente, o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) consiste na jornada de trabalho de 40 horas semanais em uma única escola, acrescido de Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI). A permanência dos profissionais no RDPI viabiliza o trabalho coletivo entre pares, a troca de experiências e a reflexão sobre o próprio trabalho, proporcionando propostas de ações favoráveis ao ensino e aprendizagem de qualidade.

Com base na análise dos resultados do *survey*, foram elencadas as seguintes categorias:

- Adaptação do professor ao RDPI

Ao questionar os gestores se havia alguma dificuldade de adaptação ao RDPI por parte dos professores: 67% dos respondentes assinalaram que “há pouca dificuldade”; 17% indicaram que há “muita dificuldade” e 16% informaram que “não há dificuldade”.

- Contribuições do RDPI para o trabalho docente

Quanto aos questionamentos sobre as contribuições do RDPI, as respostas de “contribui muito” foram: 98% para o bom desenvolvimento das atividades docentes; 98% para a melhoria do trabalho coletivo na escola; 96%; para a melhoria da formação continuada na escola; 93% para a valorização do profissional da educação.

- Contribuições da GDPI para o trabalho docente

Os gestores foram questionados se o adicional de 75% de gratificação contribuía para o bom desenvolvimento das atividades docentes no RDPI, 92% responderam que “contribui muito”.

Destaca-se que a GDPI, atribuída exclusivamente aos integrantes do PEI, é uma das tentativas de equiparar o rendimento médio dos docentes ao dos “[...] demais profissionais com escolaridade equivalente [...]”, conforme proposto pela Meta 17 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014). No caso, observa-se o caráter excludente, em relação às demais escolas da rede estadual paulista, pois apenas 6% eram beneficiadas com a GDPI no ano de 2018. Esse caráter excludente foi manifestado por um dos participantes da pesquisa: “[...] os benefícios geram discriminação na classe de educadores” (G. 95). Por outro lado, na visão de outro(a) gestor(a), a gratificação de 75% “[...] faz a diferença para atrair bons professores” (G.41).

- Contribuição do PIAF para o trabalho docente

Os gestores foram questionados sobre a contribuição da estratégia do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) para o desenvolvimento das atividades dos docentes no RDPI: 80% responderam que “contribui muito”. O PIAF é “[...] um instrumento de planejamento da formação continuada em serviço [...]”, por meio dele, “[...] o próprio educador desenha seu percurso formativo com apoio de seus gestores, tendo como base o processo de avaliação de desempenho” (SÃO PAULO, 2014c, p. 31).

- Alterações no intervalo para almoço dos professores

Questionou-se como os professores fazem o intervalo de almoço. Do total de gestores, 52% responderam que os professores fazem o horário de almoço “na escola” e que as refeições são levadas pelos próprios docentes; 39% dos gestores informaram que os professores fazem em “lugares diversos”; 9% responderam que os professores fazem o intervalo “em casa”.

- Aspectos positivos e negativos do RDPI

Os gestores foram questionados sobre os aspectos positivos e negativos do RDPI. Dos 142 questionários respondidos, nas questões fechadas, 61% apontou que “não há aspectos negativos” no RDPI. Nas questões abertas, segundo os gestores, a jornada em uma única escola e a dedicação exclusiva trazem inúmeros benefícios para o trabalho docente, pois os

professores podem contar com um maior número de aulas, o que oportuniza o desenvolvimento da Matriz Curricular. Há a possibilidade do trabalho coletivo, da organização e preparação de Planos de Ação, aulas, projetos, da formação interdimensional, além de favorecer as relações interpessoais, fortalecendo a convivência entre gestores, professores e alunos. Porém, essa convivência pode ser afetada, conforme relatado por participante da pesquisa “[...] *as relações interpessoais entre os profissionais, que é mais complexa [...]*” (G. 82).

Na literatura, a jornada em tempo integral “[...] pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão” (CAVALIERE, 2007, p. 1.022).

A autora ainda acrescenta,

Os professores pertencem à escola, da mesma forma que os alunos. Há um corpo social, há uma instituição com identidade própria, com objetivos compartilhados e que pode se fortalecer com o tempo integral e com uma proposta de educação integral. (CAVALIERE, 2007, p. 1.031).

Além disso, o absenteísmo dos professores diminuiu com o RDPI e, conseqüentemente, não há aula vaga. Aliás, esse é um dos compromissos do profissional que atua nas escolas inseridas no PEI, de modo que ele procura não faltar às aulas, evitando o acúmulo de trabalho para seus pares. Caso contrário, pode gerar conflitos entre os integrantes da equipe.

Outro aspecto apontado por uma boa parcela dos gestores diz respeito à formação em serviço, que exige também o compromisso do corpo docente com o seu desenvolvimento profissional. Tardif (2012, p. 287, grifo do autor), ao abordar a formação continuada, afirma que “[...] a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua”. Nenhum lugar mais apropriado para a formação continuada do que as escolas e as universidades. Segundo Cunha (2013, p. 612), essas “[...] são as principais agências mobilizadoras dessa formação”.

Para Freitas (2014, p. 49),

[...] a escola é, hoje, um local privilegiado onde o conhecimento pode ser produzido e socializado, se entendemos que a socialização do conhecimento é o campo de ação privilegiado da escola e se o conhecimento é produzido pelos homens em seu trabalho, por meio de sua atividade prática, é possível que esta relação escola-trabalho possa se realizar, sob determinadas condições, no espaço específico do processo de formação do professor.

Portanto, a escola é o *locus* de formação, de reuniões pedagógicas, de diálogo entre os componentes da equipe e de trabalho coletivo.

Os aspectos positivos destacados pelos gestores reforçam a valorização dos profissionais da educação, pois interferem diretamente no seu trabalho, trazendo benefícios como a diminuição do número de escolas a que estavam submetidos no ensino regular, a preparação das atividades extracurriculares no espaço escolar, a troca de experiências entre os pares e o trabalho coletivo, que favorecem o ensino-aprendizagem. Essa valorização alinha-se com a Meta 17 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) e com o Plano Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2016b), atendendo a reivindicações dos profissionais da educação.

No que se refere à GDPI, a maioria dos gestores está satisfeita com essa gratificação, além de ser um dos vetores para a adesão ao RDPI. Apesar da avaliação positiva da gratificação na questão fechada, observa-se que essa foi pontuada em 7º lugar (Tabela 15) e em 6º lugar (Tabela 17), o que indica que existem aspectos mais importantes, para além de interesses financeiros. Isso pode ser identificado nas palavras de participante da pesquisa que afirmou: *“Todos acreditam que o motivo de estarmos no PEI seja o dinheiro, porém o reconhecimento da comunidade e a verificação do aprendizado de nossos alunos ao término dos estudos é a nossa maior gratificação”* (G. 110).

A agenda foi mencionada como ponto positivo no RDPI. Ela funciona como um monitor do processo, quando os professores podem elaborar seu Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação (PIAF). Com uma agenda organizada, os docentes planejam e priorizam ações de desenvolvimento profissional. No caso da mediação, esta é assumida pelo vice-diretor em colaboração com os professores, portanto, não há necessidade de um professor exclusivamente destinado à mediação.

O posicionamento dos gestores em relação aos aspectos positivos do RDPI foi compilado, conforme elencado na Tabela 17, cuja base de cálculo foi o número de participantes da pesquisa. No caso, cada um dos gestores apontou vários aspectos, sendo estes agrupados em caso de respostas idênticas. Destacam-se com maiores índices a jornada em uma única escola, a dedicação exclusiva e a formação em serviço.

Tabela 17 - Principais aspectos positivos do RDPI identificados pelos gestores, que favorecem o desenvolvimento do trabalho docente

Aspectos Positivos	%
1. Jornada em uma única escola/ melhoria das condições de trabalho.	44%
2. Dedicção exclusiva	22%
3. Formação continuada em serviço.	22%
4. Compromisso com o ensino aprendizagem/maior tempo de trabalho do professor com os alunos.	21%
5. Valorização dos profissionais.	18%
6. Gratificação 75%.	17%
7. Trabalho coletivo.	11%
8. Tempo para estudos/preparação de aulas/projetos.	11%
9. Compromisso com desenvolvimento profissional.	7%
10. Minimiza/elimina o absenteísmo.	6%
11. Organização da agenda.	6%
12. Mediador.	6%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do *survey* realizado com os participantes da pesquisa.

Ainda na pesquisa sobre os aspectos positivos no RDPI, outros tópicos com incidências mais baixas foram citados pelos gestores, a saber: alinhamento da equipe e ajuda nas decisões; avaliação dos profissionais; eficiência e resultados positivos; não há rotatividade de professores; seleção dos profissionais; professores qualificados; adequação a um novo sistema de ensino; avaliação 360° por ser anônima; adesão voluntária ao RDPI; nivelamento entre os profissionais; não há professor de apoio à aprendizagem ou professor auxiliar.

Não obstante aos vários fatores positivos no RDPI, segundo os participantes da pesquisa, há fatores negativos que interferem no desenvolvimento do trabalho docente, refletindo sobre o ensino-aprendizagem dos discentes e conseqüentemente na educação de qualidade. Na Tabela 18, todos os itens merecem destaque.

Um dos dados classificados como aspectos negativos, com índices altos, conforme respostas em questões abertas feitas aos gestores, é a dificuldade de adaptação dos docentes ao RDPI. Segundo os gestores, os docentes justificam a dificuldade de adaptação à longa permanência no espaço escolar, por ser cansativa, o que pode ser motivo para professores desistirem do Programa, ou então serem excluídos.

Ao referirem-se ao trabalho dos próprios gestores, alguns fizeram as seguintes colocações: “[...] *sobrecarga em instrumentos de gestão*” (G. 33); “[...] *cobrança incisiva por resultados, tendo como referência o RDPI*” (G. 16). Isto pode estar ocorrendo, de fato, nas escolas inseridas no PEI, pois, embora o diretor possa dividir suas tarefas com o vice-diretor e com o coordenador-pedagógico, ainda assim há um rol de outras atividades a serem realizadas para a garantia do funcionamento da instituição educacional. Destaca-se, ainda, a responsabilidade da direção em relação à implementação do Plano de Ação e ao “[...]”

acompanhamento da execução das ações previstas nos prazos definidos, redesenhando fluxos ou aperfeiçoando estratégias”, conforme as Diretrizes do Programa (SÃO PAULO, 2014b, p. 46), ou seja, o trabalho de gestão demanda tempo. Tudo isso requer registro (burocracia), gerando acúmulo de trabalho.

Alguns gestores (3%) fizeram menção à incorporação fracionária da gratificação para fins de aposentadoria. Nesse caso, a Lei Complementar 1.191/2012, art. 11, § 2º, determina que “[...] o valor da GDPI será calculado proporcionalmente à razão do tempo de contribuição previdenciária, relativa a essa gratificação, sobre o tempo total de contribuição para aposentadoria” (SÃO PAULO, 2012f). Como 23% dos gestores estão há 20 anos na função, a gratificação refletirá muito pouco no valor de sua aposentadoria.

Outra preocupação dos gestores é o prazo de 5 anos dado aos docentes para que retornem ao trabalho quando impelidos a se afastarem por motivos pessoais. Como já passaram pela adaptação ao RDPI, assim como já dominam a sistemática proposta pelo Programa, segundo um dos gestores, a escola perde “[...] a oportunidade de ter bons professores [...] que não podem voltar” (G. 40).

Por fim, gestores apontam como aspecto negativo as substituições de ausências, quando “[...] sobrecarregam professores” (G. 43). Essas substituições estendem-se também para o PCG e para o PCA, em conformidade com as respectivas atribuições elencadas na Resolução n. SE 22/2012, art. 2º, inciso IX, § 2º (SÃO PAULO, 2012e), e Lei Complementar n. 1.191/2012, art. 4º, inciso VI (SÃO PAULO, 2012f), citados na seção 4 desta dissertação. Suas afirmações são corroboradas na pesquisa de Casagrande e Adam (2017, p. 209): “Não são apenas os professores que se sentem sobrecarregados, ocorre também com os PCAs”.

As substituições pelos pares e coordenadores acontecem nas escolas inseridas no PEI, com base na Lei Complementar 1.164/2012, art. 9º, parágrafo único (SÃO PAULO, 2012b), que determina: “Nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral não será permitida a contratação de professor temporário, prevista na Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009”.

No entanto, o quadro se tornou outro com a Lei Complementar 1.191/2012, art. 11, que revogou o referido art. 9º (SÃO PAULO, 2012f). Desse modo, há uma lacuna para a contratação temporária, que supostamente não seria oportuna, pois os professores contratados não se fixam em apenas uma escola, assim como, a cada ano, estão em outras escolas, diferentemente daqueles que se dedicam apenas a uma escola e que adquirem, ao longo do tempo, “[...] uma sensação de pertencimento e corresponsabilidade” (G. 39).

Salienta-se que os índices percentuais, tanto dos aspectos positivos quanto negativos, presentes nas Tabelas 17 e 18 tiveram como base de cálculo o número de participantes da pesquisa, em virtude do número de respostas idênticas obtidas.

Dentre os aspectos negativos apontados, destacam-se a dificuldade de adaptação no RDPI e o credenciamento de professores sem o devido perfil.

Tabela 18 - Principais aspectos negativos do RDPI identificados pelos gestores, que desfavorecem o desenvolvimento do trabalho docente

Aspectos Negativos	%
1. Dificuldade de adaptação no RDPI.	6%
2. Credenciamento de professores sem perfil.	6%
3. Tempo de permanência na escola.	4%
4. Gratificação não se incorpora ao salário.	3%
5. Burocracia.	2%
6. Prazo curto para retorno dos professores ao Programa.	1%
7. Substituições de docentes.	1%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do *survey* realizado com os participantes da pesquisa.

Com menores percentuais, outros aspectos negativos foram citados: falta de oferta de formação para novos no Programa e de capacitações aos professores sobre as metodologias do PEI; o afastamento obrigatório de docentes com problemas de saúde por tempo excessivamente prolongado; necessidade de melhoramento das formas de avaliação de professores; o tempo do professor fica escasso, tendo em vista o número elevado de salas de aula; o tempo disponibilizado no horário do almoço é pouco para a tutoria.

Com base nos pontos positivos e negativos do RDPI apontados pelos gestores, destacam-se algumas colocações sobre o tempo integral e o modelo de gestão nas escolas pesquisadas. Em relação ao último, os gestores não fizeram menção específica ao modelo, mas sim àquilo que envolve as atribuições do seu próprio cargo.

O profissional trabalhando em uma só unidade e nela recebendo a formação continuada, dentro do modelo de gestão e pedagógico implementados através do Programa, aliados à valorização pessoal e financeira, leva a equipe escolar à corresponsabilidade e pertencimento que são aplicados e refletidos de maneira imediata junto ao aluno gerando assim bons resultados, através do desenvolvimento integral que leva à excelência acadêmica (G 78).

Gosto muito do programa, é um incentivo a mais no cumprimento das atribuições do cargo (G. 139).

[...] excesso de exigências burocráticas; a falta de informações vindas de SP, tais como, a agenda do PEI que não tem chegado até nós; a falta de formação presencial para diretores, vice e coordenadores como era no momento de implantação do PEI [...] (G.119).

[...] falta de reposição de materiais de laboratório e manutenção de equipamentos [...]. A falta de verbas para manutenção desses materiais. Nossa escola não recebeu todos os equipamentos prometidos, tais como notebooks, projetores para as salas de aula. O oferecimento de capacitações aos professores sobre as metodologias do PEI (G. 28).

Pelo exposto, é possível perceber que a maioria dos gestores vê mais aspectos positivos no RDPI do que negativos. Os pontos positivos compõem o universo da valorização dos profissionais da educação.

5.4.2 Condições de trabalho docente no RDPI na opinião de professores e coordenadores²⁴

5.4.2.1 Perfil dos professores e coordenadores com RDPI

Conforme mencionado, foi selecionada uma das escolas participantes do PEI que fizeram parte do *survey* aplicado com os gestores, com o objetivo de aproximar os dados entre os diferentes sujeitos da pesquisa sobre as condições de trabalho no RDPI. Dos 20 professores com RDPI na escola selecionada para a pesquisa, 95% participaram da pesquisa. Dos 19 (dezenove) sujeitos da pesquisa, 74% são professores efetivos e 26% professores categoria F com estabilidade. De acordo com os dados coletados, não há professores contratados na escola.

Desse total, 89% exercem a função de professor de sala de aula e 11% a função de professor coordenador (PC). Quanto ao tempo de docência na educação básica, 84% dos professores têm mais de 10 anos de experiência.

Dos participantes da pesquisa, 53% dos professores têm formação acadêmica em nível de graduação completa e 47% de pós-graduação completa (especialização). Os dados revelam ainda que 89% dos respondentes estão na faixa etária de 30 a 50 anos.

Dos 19 respondentes da pesquisa, 90% aderiram ao RDPI em 2018, 5% em 2014 e 5% em 2012. A adesão da maior parte dos docentes ao RDPI em 2018 ocorreu em virtude do credenciamento da escola nesse ano. Quanto à adesão de docentes antes dessa data, deveu-se ao credenciamento das escolas em que se encontravam antes de sua ida para a escola pesquisada. Quando questionados sobre o principal motivo de aderir ao RDPI, 47% responderam que a adesão associou-se à “melhoria do trabalho coletivo”; 21% indicaram que estava relacionada ao recebimento da “gratificação de 75%”; 21% responderam que a adesão

²⁴ Na análise, professores e coordenadores serão tratados genericamente como “professores”.

tem relação com a realização de "jornada de trabalho em apenas uma escola"; 11% mencionaram outros motivos, entre os quais: oportunidade de desenvolver a excelência acadêmica; a estrutura diversificada da escola e das disciplinas; excelência em gestão; protagonismo juvenil; proximidade de tempo de aposentadoria.

5.4.2.2 O trabalho docente em uma Escola Estadual com Programa Ensino Integral (PEI) - cenário de implementação

A unidade escolar selecionada para aplicação do *survey* com professores iniciou as atividades no Programa Ensino Integral em 2018, com a finalidade de atender alunos do Ensino Médio da Educação Básica.

De acordo com a maioria dos professores (79%), a infraestrutura da escola (recursos materiais, humanos, financeiros e físicos) é adequada para a implementação do PEI. Esse índice é alto em comparação com as opiniões dos gestores entrevistados sobre o contexto geral da rede (51%).

Questionou-se os professores quanto a diferença entre o trabalho realizado numa escola participante do Programa Ensino Integral (PEI) e em outra fora do Programa. A resposta de 95% dos professores foi de que "há muita diferença". A percepção dos docentes sobre essa diferença é resultado da proposta de um novo modelo de escola, no qual o "fazer docente" não se restringe apenas a aulas em disciplinas tradicionais, pois abarca também as diversificadas e atividades complementares. Nas últimas, os docentes encontram aspectos que contribuem para um trabalho diferenciado, seja quanto ao currículo, seja quanto "[...] a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar" (SÃO PAULO, 2014b, p. 12).

Quando perguntado aos professores se tiveram dificuldade de adaptação ao PEI na escola em que trabalham, 53% indicaram que "não houve dificuldade", 42% informaram que tiveram "pouca dificuldade" e 5% mencionaram que tiveram "muita dificuldade". Os dados revelam que houve uma parcela significativa de professores que sentiram alguma dificuldade em se adaptar ao Programa. Isso não causa estranheza, tendo em vista a nova situação com a qual os docentes se depararam, pois a sua carga horária não fica mais atrelada apenas às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas também às Matrizes Curriculares específicas para cada um dos níveis de ensino, distribuídas em: Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares. Algumas exigem o acompanhamento

individualizado por parte dos professores tutores para efetivação das ações propostas pelos alunos.

Em relação às dificuldades em lidar com as novas demandas burocráticas (documentos e registros) do PEI, 58% dos professores responderam ter “pouca dificuldade”, 37% mencionaram que “não houve dificuldade” e 5% tiveram “muita dificuldade”. Dentre as novas funções atribuídas aos docentes no PEI, exige-se o registro de todas as atividades do “fazer docente”, desde as relacionadas à Matriz Curricular até as demais atribuições elencadas na legislação e nos documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Tudo isso demanda tempo, motivo pelo qual a soma de “pouca dificuldade” + “muita dificuldade”, perfazendo 63%, representa o grau de dificuldade dos docentes para lidar com as demandas burocráticas, que supera os 37% daqueles que não tiveram dificuldade.

Quanto aos questionamentos referentes à contribuição do RDPI para o bom desenvolvimento das atividades docentes, respostas de “contribui muito” representaram 95%. Nas respostas relacionadas à contribuição do RDPI para a melhoria do trabalho coletivo e para a formação continuada na escola, os índices apresentados foram de 95% para “contribui muito” para ambas as questões. Não muito diferente do questionamento sobre a contribuição da Avaliação 360° para o desenvolvimento das atividades dos docentes, que apontou o índice percentual de 84%.

Em se tratando da contribuição do adicional de 75%, ou seja, da Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), as respostas de “contribui muito” corresponderam a 84% dos participantes da pesquisa. Para a utilização do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), 84% dos docentes responderam que consiste em uma estratégia que “contribui muito” para o bom desenvolvimento de suas atividades.

No tocante à frequência com que ocorriam as substituições de aulas (4 horas previstas nas Diretrizes do PEI), em virtude de ausência de seus pares, as respostas foram: 58% indicaram que fazem substituições “em média, uma vez por semana”; 21% informaram que isso ocorre “em média, uma vez por mês”; 11% dos professores responderam “não faço substituições”; 5% indicaram fazer substituições “em média, uma vez a cada 15 dias”; por fim, 5% afirmaram que varia, “uma, duas vezes por semana ou uma vez ao mês”, pois “depende muito da situação [...]”.

Questionou-se os professores se, no caso de substituições feitas em áreas do conhecimento diferentes das suas, havia formação continuada específica oferecida pelo PEI. As respostas foram de 42% para “não” e de 32% para “sim”. Os demais (26%) não responderam por não fazerem substituições fora das suas áreas de formação.

Nas respostas, observa-se uma disparidade entre os pares, pois, em uma mesma escola, alguns docentes afirmaram que há formação continuada em áreas do conhecimento diferentes da sua formação, ao passo que outros apontaram que não há.

Independentemente dessa disparidade, destaca-se a importância da temática, pois a formação continuada em áreas de conhecimento diversa da área de formação do docente é um fator de relevância. Apesar dos docentes, em princípio, poderem trabalhar com a interdisciplinaridade, nada mais conveniente do que a Secretaria de Educação do Estado ofertar formação continuada a docentes que não possuam formação em determinadas disciplinas, de modo que possam substituir seus pares.

Os professores foram questionados se concordavam com os processos de monitoramento e de avaliação do corpo docente realizados no contexto do PEI: 89% afirmaram que “sim”.

Nas questões abertas respondidas pelos professores, solicitou-se que esses indicassem aspectos positivos e negativos do PEI na escola pesquisada. Houve respostas semelhantes. A base de cálculo dos índices percentuais foi o número de respostas idênticas ou díspares dividido pelo número de professores respondentes, conforme a Tabela 19.

Dos 19 professores, 100% deles indicaram que existiam aspectos positivos. Dentre esses aspectos positivos, 4 (quatro) deles foram também mencionados pelos gestores, conforme segue: a formação continuada em serviço; trabalho coletivo; valorização profissional; e gratificação de 75%. Isso demonstra que tanto gestores quanto professores têm opiniões similares sobre o assunto. A referência a professores mais motivados, horário para estudo e gratificação reforçam o quadro da valorização profissional e de reconhecimento do trabalho docente.

O fato de professores mencionarem que o PEI favorece o inter-relacionamento com os alunos, o comprometimento entre gestão e docentes com os discentes e o desenvolvimento do sujeito protagonista vem ao encontro da nova proposta de educação do Programa, a qual oferece aos discentes, “[...] além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida” (SÃO PAULO, 2014b, p. 12).

Quanto à menção dos docentes à Avaliação 360°, que envolve gestores, professores e alunos como avaliadores, no caso dos primeiros, esses avaliam e são avaliados. É a oportunidade desses profissionais refletirem “[...] sobre sua atuação profissional, a partir do olhar de diferentes segmentos escolares” (SANTOS, 2017, p. 38). Nela, considera-se a atuação dos profissionais da educação no Programa. Para isso, são estabelecidos critérios

determinados pelo Tutorial de Recursos Humanos do PEI, dentre os quais consta a assiduidade, que fornece “[...] alguma informação em relação ao histórico de comprometimento que este profissional manteve no exercício de sua função” (SÃO PAULO, 2014h, p. 12).

Em relação ao desenvolvimento de atividades diárias no espaço escolar, este viabiliza aulas melhor planejadas e proposta de trabalho em equipe, favorecendo a interdisciplinaridade. Isso significa uma melhoria da qualidade do trabalho docente, além de o professor ter condições de evitar “[...] levar a atividade do trabalho para ser realizada em casa [...]”, conforme foi detectado na pesquisa de Oliveira e Vieira (2012, p. 170).

Os aspectos positivos do Programa Ensino Integral constantes das respostas foram reunidos na Tabela 19, destacando-se, na concepção dos docentes, a estrutura organizacional quanto ao seu planejamento, planos e disciplinas diversificadas com o índice percentual mais alto (44%).

Tabela 19 - Principais aspectos positivos do PEI identificados pelos professores, que favorecem o desenvolvimento do trabalho docente

Aspectos Positivos	%
1. Programa com estrutura organizacional quanto ao seu planejamento, planos e disciplinas diversificadas.	44%
2. Comprometimento da gestão/professores/alunos, o que favorece o sujeito protagonista com projetos de vida, o seu desenvolvimento na aprendizagem e interesse pelo estudo.	31%
3. Melhor inter-relacionamento com os alunos.	21%
4. Formação continuada em serviço e tempo para estudo.	15%
5. Professores mais motivados com trabalho em classe, valorização profissional.	15%
6. Trabalho coletivo.	5%
7. Avaliação 360°.	5%
8. Desenvolvimento das atividades diárias.	5%
9. Gratificação de 75%.	5%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do *survey* realizado com os participantes da pesquisa.

Destaca-se que a gratificação de 75% não ficou entre os primeiros lugares, o que significa que os professores têm opiniões similares às dos gestores, conforme verifica-se no subitem 5.4.1.3 (Tabela 15 e 17).

Não obstante as considerações sobre os aspectos positivos identificados na escola pesquisada, há fatores negativos que interferem no desenvolvimento do trabalho docente. Do total de 19 professores, 09 não citaram pontos negativos. A base de cálculo dos percentuais foi estabelecida sobre 10 (53%) professores que afirmaram existir aspectos negativos, de acordo com a Tabela 20.

O primeiro aspecto a ser destacado é o da falta de investimento na estrutura física, mencionado por 30% dos professores participantes da pesquisa, a exemplo do auditório e laboratório, os quais também foram indicados por 46% dos gestores nas escolas pesquisadas. A falta de acessibilidade, que é parte do que se pode chamar de infraestrutura inadequada, foi detectada na pesquisa de Ostler (2017). Segundo o autor, pelos relatos dos entrevistados, constatou-se que “[...] o Programa Ensino Integral, como atualmente formulado, não contempla os alunos de inclusão, embora em alguns aspectos beneficie seu desenvolvimento social e de integração” (OSTLER, 2017, p. 165).

Os docentes fizeram menção aos alunos sem perfil para o PEI, os quais causam algumas perturbações e dificuldades para aqueles colegas que “[...] estão mais interessados no estudo” (P. 15). Outro aspecto negativo apontado relaciona-se ao fato de haver professor sem perfil para atuação no Programa. Esse aspecto também foi apontado na pesquisa com os gestores. Inclusive, o fato de professores não terem o perfil para atuação no PEI tem levado a casos de desistência voluntária do cargo.

A colocação dos docentes sobre a ampliação das suas funções em decorrência do maior tempo na escola deve ser considerada na pesquisa, pois há situações, segundo dados coletados, em que os professores chegam a ministrar “*cinco disciplinas diferentes na semana*”, o que gera um “*alto nível de stress*”, conforme palavras de participante da pesquisa (P. 9). A situação é resultado da falta de docentes titulares de algumas disciplinas, sobrecarregando os demais membros do corpo docente, pois pelas Diretrizes do Programa, as substituições devem ser realizadas entre os pares, porquanto não há professores eventuais nas escolas credenciadas no PEI. De acordo com Dias (2018, p. 13), “Isso tem desencadeado um cenário de vigilância mútua entre os professores, que é típica de uma concepção toyotista de monitoramento entre os pares”.

Na pesquisa de Moura (2015, p. 31) também observa-se tal situação.

É possível afirmar que com toda esta demanda de trabalho, os professores lotados nas Escolas de Ensino Integral, apesar da dedicação plena e integral, isso não garante uma melhor condição de trabalho, e, ao contrário, este docente, encontra-se num profundo processo de intensificação do seu trabalho, na medida em que atua assumindo responsabilidades que fogem daquela apresentada quando da sua formação acadêmica.

Diante dos fatos, a proposta prevista no PEI de oferecer aos docentes expectativas relacionadas às “[...] iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno [...]” (SÃO PAULO, 2014b, p. 12) parece vago.

Segundo os docentes, o excesso de burocracia é um aspecto negativo. Todavia, no Programa, a orientação é de que todo o “fazer docente” seja registrado, tanto em relação ao próprio trabalho quanto ao acompanhamento das atividades dos alunos.

Nesse sentido, Moura afirma (2015, p. 32)

Considerando toda a demanda apresentada, é possível afirmar que a carga de trabalho exigida deste profissional acaba sendo maior do que aquela que ele provavelmente consegue cumprir, o que em alguma medida, num primeiro momento, leva este professor a buscar atalhos para desenvolver todas as tarefas gerando uma perda da qualidade do seu trabalho e conseqüentemente da aprendizagem dos alunos.

Na pesquisa, foi mencionado como aspecto negativo o fato de não haver preparação para mediação dos professores na escola. Apesar de plausível a colocação, a Resolução SE n. SE 41/2017 estabelece que esta é uma responsabilidade do(as) vice-diretores(as) das escolas credenciadas no PEI, conforme art. 5º, inciso III: “No desenvolvimento das ações de mediação, caberá ao Vice-Diretor de Escola atuar de forma proativa, preventiva e mediadora [...]” (SÃO PAULO, 2017a). A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo propõe ações formativas para situações como essa, conforme art. 2º do referido dispositivo legal (SÃO PAULO, 2017a). Portanto, cabe à Diretoria Regional de Ensino a viabilização da referida formação para o vice-diretor (mediador) da unidade escolar, pois integrantes da referida Diretoria recebem a devida formação. Isso sanaria o aspecto negativo apresentado na pesquisa. Tal aspecto negativo colocado por participante da pesquisa coaduna-se com a pesquisa de Dias (2018, p. 12), na qual uma professora externou o seguinte: “Às vezes falta formação para o mediador. Ter o dom, saber o que fazer e como fazer para não atrapalhar a situação” (professora 3, 52 anos).

Outro aspecto negativo destacado por participante da pesquisa foi o tempo de estudo, que era curto e insuficiente para preparo das disciplinas da Parte Diversificada. Porém, as Diretrizes do PEI determinam um “Tempo aplicado também para o aprimoramento da formação dos profissionais, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino [...]”. (SÃO PAULO, 2014b, p. 12). Diante da colocação do(a) professor(a), observa-se que não há uma correlação entre o documento oficial e aquilo que foi detectado nas palavras do sujeito da pesquisa. Nesse sentido, a Lei Complementar n. 1.164/2012, art. 7º, inciso III, determina como atribuição específica dos professores a responsabilidade de “[...] planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo [...]” (SÃO PAULO, 2012b).

Ademais, a Parte Diversificada faz parte das disciplinas eletivas, as quais oferecem “[...] espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento

dos estudos”. No caso, elas não envolvem apenas um docente, pois são “[...] propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores de disciplinas distintas” (SÃO PAULO, 2014b, p. 29). Também fazem parte da Parte Diversificada as práticas experimentais e de ciências, propostas com o fim de desenvolver competências e habilidades como: “[...] formular hipóteses, elaborar procedimentos, conduzir investigações, formular explicações, apresentar e defender argumentos científicos” (SÃO PAULO, 2014b, p. 32).

Ainda em relação aos aspectos negativos indicados pelos docentes, constatou-se que há falta de Equipamentos de Proteção Individual no laboratório da escola. Isso implica em falta de prudência no ambiente escolar, pois os EPIs destinam-se à proteção contra riscos capazes de ameaçar a segurança e a saúde dos alunos e professores. Um exemplo desses riscos é o contato com reagentes químicos nas aulas práticas de laboratório, nas quais o aluno deve usar luvas, máscaras, viseiras e até mesmo óculos de proteção. Como a responsabilidade de fornecimento de material é do Estado, está ocorrendo uma transgressão da Norma Regulamentadora n. 6 da Coordenadoria de Saúde do Trabalhador, que atribui responsabilidades quanto ao uso do Equipamento de Proteção Individual.

Os aspectos negativos mais destacados pelos docentes são: a falta de investimento na estrutura física da escola e alunos sem perfil para o Programa. Esses aspectos provocam situações que interferem diretamente no desenvolvimento do seu trabalho, prejudicando a proposta do Programa, de acordo com os índices percentuais apresentados na Tabela 20.

Tabela 20 - Principais aspectos negativos do PEI identificados pelos professores, que desfavorecem o desenvolvimento do trabalho docente

Aspectos Negativos	%
1. Falta de investimento na estrutura física.	30%
2. Alunos sem perfil para o Programa.	20%
3. Ampliação das funções docentes com muitas atividades relacionadas ao tempo do trabalho e tempo de permanência na escola.	15%
4. Professores sem perfil para o Programa.	10%
5. Excesso de burocracia.	10%
6. Substituições de aulas entre os pares/atribuição para professores eventuais.	10%
7. Professor exercendo função além da sua especificidade (mediação), sem a devida preparação	10%
8. Pouco tempo para estudo, em relação a quantidade de aulas de diferentes disciplinas.	10%
9. Falta de preparo da Parte Diversificada.	10%
10. Equipamentos de Proteção Individual para alunos.	10%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

Na Tabela 20, observa-se que quase a totalidade dos aspectos negativos mencionados pelos professores são próprios do PEI, exceto o item 1, situação encontrada também em algumas escolas do ensino regular.

Com base nas colocações dos docentes sobre os aspectos positivos e negativos, destacam-se apontamentos de docentes sobre o PEI.

Organização, disciplinas diversificadas, os momentos de estudo e formação continuada, a possibilidade de estabelecer proximidade com educando podendo auxiliá-lo em questões que muitas vezes transcendem os muros da escola (P. 7).

Direcionamento certo, porém, necessita investimento em estrutura física, como auditório, laboratório e a acessibilidade para pessoas com deficiências, atribuição de professores eventuais (P. 18).

Os alunos têm mais aprendizagem, porém muitos precisam trabalhar, principalmente os de 3º anos do Ensino Médio (P. 4) .

De acordo com as manifestações dos docentes, o Programa Ensino Integral possibilita a ampliação do conhecimento e experiências com práticas educativas, a exemplo da formação em serviço, no entanto, apresenta situações que merecem um maior cuidado, como a necessidade de investimento em estrutura física e equipamentos, de modo a oferecer melhores condições de trabalho à equipe escolar.

5.4.2.3 As mudanças na jornada de trabalho docente em RDPI em uma escola estadual com PEI

- Jornada de trabalho docente antes e depois do RDPI

Conforme descrito anteriormente, dos 19 professores/coordenadores, 90% aderiram ao Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) em 2018, o que significa que estão no Programa Ensino Integral (PEI) há pouco tempo.

Inicialmente, os professores foram questionados sobre a sua jornada de trabalho antes da adesão ao RDPI: 58% dos professores trabalhavam com jornada básica; 21% desses tinham jornada inicial; 11% jornada reduzida; 10% jornada integral, vindos de outras escolas credenciadas no PEI em 2012 e 2014. As referidas jornadas são determinadas pela Resolução SE 8/2012 (SÃO PAULO, 2012c).

Destaca-se que a Lei Complementar n. 1.164/2012, art. 1º, parágrafo único, veda o “[...] desempenho de qualquer outra atividade remunerada durante o período de funcionamento da escola” (SÃO PAULO, 2012b). Porém, é permitido o acúmulo legal, “[...]”

desde que seja em período noturno e carga horária limitada a 24 horas, devido o limite legal de 64 horas semanais [...]” (SÃO PAULO, 2014h, p. 9).

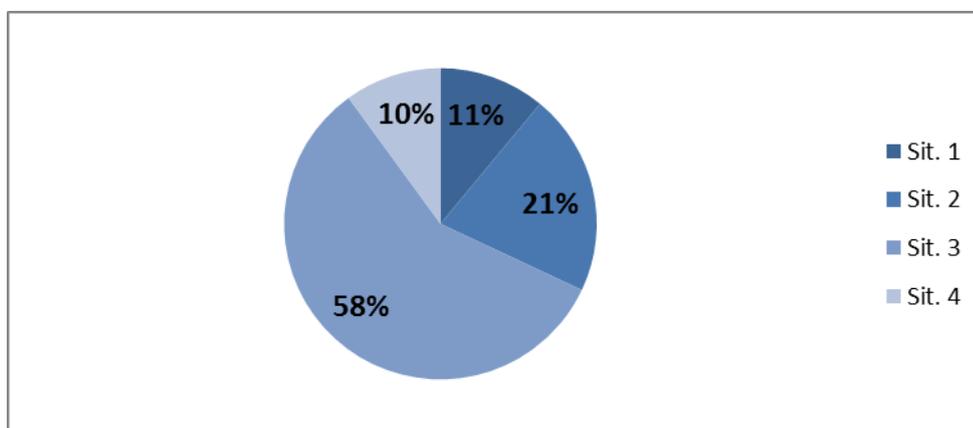
Aos docentes, foi perguntado em quantas escolas trabalhavam para cumprir a sua jornada antes de sua adesão ao RDPI. As respostas indicaram que 58% trabalhava em uma escola, 37% tinha que cumprir a jornada em 2 ou 3 escolas e 5% trabalhava em 5 escolas. Os dados sobre os docentes que cumpriam a jornada de trabalho em mais de uma escola mostram que eles(elas) tinham que se submeter ao chamado “tempo morto”, tempo despendido no deslocamento entre escolas, que não é computado. A pesquisa de Oliveira e Vieira (2012, p. 176) sobre as condições de trabalho docente mostra que os professores, para completarem sua carga horária de trabalho, submetiam-se a uma jornada “em 2, 3 e 4 unidades ou mais”.

Pelos dados coletados, quando os professores foram questionados sobre o número de unidades escolares em que completavam sua jornada de trabalho, 42% dos docentes informaram que estavam lotados em mais de uma unidade escolar, passando a ter sua jornada concentrada na escola pesquisada após a sua adesão ao RDPI.

Questionou-se aos docentes se já trabalhavam na escola pesquisada antes do credenciamento desta no PEI: 47% dos professores já trabalhavam na escola e 53% não. Esses dados revelam que a participação no PEI e no RDPI permitiu que muitos professores que já atuavam na escola decidissem continuar a trabalhar na mesma.

Antes de a escola pesquisada aderir ao RDPI, a jornada de trabalho dos 19 docentes apresentava-se, conforme o Gráfico 1, distribuída em 4 situações. Situação 1, jornada reduzida (11%); situação 2, jornada inicial (21%); situação 3, jornada básica (58%); situação 4, jornada única (10%).

Gráfico 1 - Jornada de trabalho dos professores da escola pesquisada antes do RDPI



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados do *survey* realizado com os participantes da pesquisa.

De acordo com o Gráfico 1, apenas 10% dos docentes já faziam parte do RDPI em outras escolas, passando, em 2018, para a unidade escolar pesquisada.

Observa-se que, antes da implementação do RDPI, os docentes pesquisados submetiam-se a vários tipos de jornada, depois todos passaram a ter a jornada integral, que vai ao encontro de uma reivindicação pleiteada há anos pelos docentes, que era a de sua permanência em uma única escola com tempo e dedicação exclusiva, agora atendida pelo RDPI.

Com base na análise dos resultados do *survey* dos professores, elencou-se, como categorias, o que segue.

- Adaptação ao PEI e ao RDPI

Em virtude das mudanças trazidas pelo PEI com adesão ao RDPI questionou-se aos docentes se havia alguma dificuldade de adaptação ao mesmo: 53% dos respondentes assinalaram que “não há dificuldade”; 42% “pouca dificuldade” e 5% “muita dificuldade”.

A adaptação ao Programa não está ligada apenas às atribuições do “fazer docente” em sala de aula. Ao aderirem ao RDPI, os professores precisam elaborar um Programa de Ação com base nas “[...] discussões coletivas tendo em vista a perspectiva pedagógica da escola”. As ações de cada um dos professores devem estar alinhadas e articuladas com os Planos de Ações de seus pares, pois “[...] a partir do conteúdo de cada Programa de Ação que ele desenvolverá sua atividade docente descrita no Guia de Aprendizagem [...]” (SÃO PAULO, 2014b, p. 47-48). O professor coordenador por área (PCA) e o professor coordenador Geral (PCG) elaboram seus respectivos Planos de Ações, em conformidade com os Planos de Ações dos docentes.

Tudo isso, mais uma jornada de trabalho de 40 horas semanais de permanência em um determinado espaço escolar, exige um certo tempo de adaptação, o que explica a existência de dificuldades, embora de pouca magnitude.

- Contribuições do RDPI para o trabalho docente

Algumas questões foram formuladas com vistas a conhecer melhor o desenvolvimento do trabalho docente no RDPI. Para tanto, questionou-se os professores, se o RDPI contribuía para o bom desenvolvimento de suas atividades docentes, para a melhoria do trabalho coletivo e para a formação continuada na escola. Para esses três aspectos, 95% dos professores responderam que o RDPI “contribui muito”.

- Contribuições do RDPI para a valorização profissional

Os professores foram questionados sobre a contribuição do RDPI para a valorização do profissional da educação e 68% afirmou que o RDPI “contribui muito”. Apesar do índice alto, uma parcela significativa de docentes (32%) respondeu que “contribui pouco”. Os dados desta pesquisa aproximam-se do estudo de Casagrande e Adam (2017, p. 199), no qual os docentes entrevistados de uma escola credenciada no PEI mencionaram, como fatores de valorização profissional, “[...] a dedicação exclusiva, a maior remuneração e o tempo que podem dedicar aos estudos”. Porém, segundo as pesquisadoras, em momentos de agitação, o grupo externava a sua insatisfação com afirmações como “o dinheiro não compensa isso”.

- Alterações no intervalo de almoço

Com uma jornada de 40 horas, no RDPI, os professores ficam o dia inteiro na mesma escola. Em função disso, têm direito ao intervalo de 1 (uma) hora para o almoço, o que pode ocorrer dentro ou fora da escola. Os professores foram, então, questionados sobre o local onde costumavam fazer as refeições: 100% respondeu “na escola”.

- Expectativas em relação ao RDPI

Quando os docentes foram questionados sobre suas expectativas em relação ao RDPI no contexto PEI e se haviam sido atingidas, 100% respondeu que “sim”. A unanimidade das respostas dos docentes atinge um dos propósitos do Programa, focado em “[...] lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (SÃO PAULO, 2014b, p. 6).

- Fatores que levariam à desistência do RDPI

Na pesquisa foi formulada uma questão que solicitava que os professores indicassem algum fator que poderia levá-los a desistir do RDPI. Dos 19 professores, 84%, ou seja, 16 indicaram a existência de fatores. Os mesmos serviram de base de cálculo para os índices percentuais da Tabela 21. Os docentes foram sucintos em suas respostas, inviabilizando a identificação de maiores detalhes sobre cada um dos fatores. Os mais citados pelos professores foram: problemas de saúde e familiares; aposentadoria; desvalorização salarial; um desafio mais atrativo; jornada em mais de uma escola.

As respostas dos participantes foram agrupadas em 08 (oito) fatores, destacando-se como principal motivação para uma eventual desistência do RDPI problemas de saúde e familiares, conforme apontado na Tabela 21.

Tabela 21 - Fatores que levariam professores a desistir do RDPI

Fatores	%
1. Problemas de saúde e familiares.	37%
2. Aposentadoria.	12%
3. Desvalorização salarial.	12%
4. Um desafio mais atrativo, como o ingresso no ensino superior.	12%
5. Jornada em mais de uma escola.	6%
6. Mudança de cidade ou de Diretoria Regional de Ensino.	6%
7. Falta de investimento dos órgãos responsáveis no Programa.	6%
8. Alunos indisciplinados.	6%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa.

-Aspectos positivos e negativos do RDPI

Por fim, solicitou-se que os professores, em questões abertas, apontassem os aspectos positivos e negativos do RDPI na escola pesquisada. Os índices percentuais apurados foram calculados com base nas respostas dos docentes (uma ou mais por docente). Muitos deles apontaram o mesmo aspecto, sendo, portanto, consideradas todas as respostas.

Os aspectos positivos elencados pelos professores foram selecionados e agrupados em oito itens com base nas respostas de 18 docentes, pois 01 deixou de responder a questão, considerando-se os primeiros de base para os cálculos percentuais. Portanto, 95% fez menção a algum aspecto positivo, o que deixa transparecer que a maioria adaptou-se ao Programa.

O Regime de Dedicção Plena e Integral é o ponto chave, pois é ele que viabiliza os aspectos positivos elencados pelos professores, proporcionando aos docentes as condições necessárias para o cumprimento das metas pré-estabelecidas no Plano de Ação, em cuja estrutura destacam-se as estratégias, metas, indicadores de processo e de resultado, prioridades para o ano letivo e premissas. Porém, por tratar-se de uma política de governo, está sujeita a descontinuidades. Embora traga benefícios para os profissionais da educação e para discentes, por ser uma política residual, não atende toda a rede estadual, bem como não é permanente, pois depende de recursos do Estado, da permanência dos docentes no Programa e da vontade política de futuros governantes. Com base nele, elabora-se o Programa de Ação, o qual “[...] trata da operacionalização dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas para as escolas de Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2014b, p. 47). No Programa de Ação devem constar as condições necessárias para que os educadores desenvolvam suas atividades na escola, quais sejam: domínio requerido, foco, postura, alinhamento e diretrizes (SÃO PAULO, 2014b, p. 49).

Por meio do RDPI, os docentes não mais se deparam com a itinerância, além de beneficiarem-se com a gratificação de 75% e com a formação continuada em serviço.

Dentre os aspectos positivos, destacam-se os itens de 1 a 4, com os maiores percentuais, conforme Tabela 22, que contribuem diretamente para o desenvolvimento do trabalho docente.

Tabela 22 - Principais aspectos positivos do RDPI identificados pelos professores, que favorecem o desenvolvimento do trabalho docente

Aspectos Positivos	%
1.Dedicação exclusiva.	22%
2.Trabalho em uma única escola em período integral, acompanhar os alunos.	17%
3.Formação continuada em serviço; tempo para estudo.	17%
4.Tempo para planejar aulas, corrigir provas, integração com a escola, aproximação com os alunos	17%
5.Mais oferta de ensino/aprendizagem e desenvolvimento do aluno	11%
6.Gratificação de Dedicação Plena e Integral (75%).	6%
7.Desenvolvimento profissional.	6%
8.Proposta diferenciada do ensino regular, a exemplo das tutorias e as eletivas.	6%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do *survey* realizado com os participantes da pesquisa.

Além dos aspectos já mencionados, foram também citados: Pedagogia da Presença, desenvolvimento do protagonismo; comprometimento com o ambiente de trabalho e a escola; maior inter-relacionamento/proximidade com os alunos, inclusive alguns já mencionados no PEI, Tabela 19.

Quanto aos aspectos negativos do RDPI mencionados pelos docentes, destacam-se: a infraestrutura da escola; equipamentos de laboratório; alguns tópicos da gratificação (GDPI); perda de pontos na Avaliação 360° por faltas na escola; sobrecarga emocional; dificuldade de permanência do aluno na escola.

A análise dos aspectos negativos do RDPI elencados indica que há dois tipos de aspectos: um preexistente e outro relativo ao RDPI.

A problemática da infraestrutura e de recursos para suprir a falta e a manutenção de computadores e equipamentos de laboratório aparece não apenas na escola pesquisada, pois é algo recorrente também na rede de ensino regular. Portanto, não é um aspecto que esteja vinculado ao PEI e ao RDPI, é preexistente. Ademais, em qualquer situação, se há problemas de infraestrutura, isso prejudica o trabalho docente e, conseqüentemente, o aprendizado dos discentes.

A situação agrava-se no PEI, tendo em vista as determinações das Diretrizes do próprio Programa, que propõe aulas experimentais para os alunos com a manipulação de “[...] equipamentos especializados no ambiente de laboratório, comparar, estabelecer relação, ler e interpretar gráficos, construir tabelas dentre outras habilidades e, desta forma, construir seu

conhecimento [...]” (SÃO PAULO, 2014b, p. 32). Portanto, esse aspecto negativo está prejudicando os discentes e o trabalho docente.

Os professores informaram que há muitos descontos sobre a gratificação, como por falta médica. Porém, os descontos estão previstos na Lei Complementar n. 1.191, art. 12, inciso I (SÃO PAULO, 2012f).

Art. 12 - O integrante do Quadro do Magistério perderá o direito à GDPI:
I - nos casos de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença à gestante, licença adoção, licença-saúde ou licença-prêmio de até 30 (trinta) dias e licença-paternidade.

A perda de ponto por falta na Avaliação 360º, mencionada pelos professores, está relacionada à disposição da Resolução SE 84/2013, art. 6º, que determina a referida perda na “[...] escala de 1 (um) a 4 (quatro) pontos [...]”. Segundo o § 3º, quando o “[...] total de ausências for superior a 8 dias, no respectivo ano letivo, considerando: entre 9 e 12 ausências: redução de 1 ponto; mais de 12 ausências: redução de 2 pontos” (SÃO PAULO, 2013e). Isso não significa a perda do direito de afastamento por licenças e ausências, previstos no art. 12, inciso I, da Lei Complementar n. 1.191/2012 (SÃO PAULO 2012f).

De acordo com docentes, há uma sobrecarga emocional em decorrência do maior tempo de permanência com o aluno. Isso resulta, segundo o(a) participante da pesquisa, em o aluno ter o professor “[...] como porto seguro para a solução de seus problemas [...]” (P. 17). A situação remete a mudanças sociais na carreira dos educadores, levando-os a prepararem-se “[...] para enfrentar os conflitos próprios de cada momento [...]” da sua carreira (NUNES; OLIVEIRA, 2016, p. 4).

Outro ponto abordado por participante da pesquisa é a dificuldade de permanência do aluno no espaço escolar em tempo integral. Segundo ele, o cenário pode mudar com a “[...] conscientização feita pelos professores e pais [...]”, de modo que se obtenha a “[...] melhor aceitação de muitos alunos” (P 19).

Em relação às disciplinas diversificadas, há respostas divergentes, pois, enquanto um docente acredita que para trabalhar com elas “[...] deveria ter profissional especializado, deixando o professor ficar envolvido somente com o pedagógico” (P. 5), outro afirma que o “[...] Programa é muito bom, porque contempla também as disciplinas diversificadas” (P. 1).

A falta de perfil de docentes no RDPI e as substituições de aulas, conforme Tabela 23 (itens 3 e 5), também foram mencionadas como aspectos negativos pelos próprios professores(as) na tabulação do PEI (Tabela 20, itens 4 e 6), com comentários na página 136, 2º e 3º parágrafos.

A base de cálculo para a obtenção dos índices percentuais dos aspectos negativos foi feita sobre 11 (58%) respondentes da pesquisa, pois 8 (42%) não citaram aspectos negativos. Para o levantamento dos dados, pontuou-se mais de um aspecto negativo mencionados por cada um dos docentes, gerando os índices apresentados na tabela 23.

Tabela 23 - Principais aspectos negativos do RDPI identificados pelos professores, que desfavorecem o desenvolvimento do trabalho docente

Aspectos Negativos	%
1. Estrutura física da escola e falta de recursos para laboratório de informática.	20%
2. Incorporação da gratificação no salário e descontos na GDPI.	20%
3. Falta de perfil do professor no RDPI e de qualificação para todos os envolvidos.	20%
4. Descontos por falta médica e perda de ponto na avaliação 360°.	20%
5. Substituições de aulas.	10%
6. Disciplinas Diversificadas e Tutoria com profissionais especializados.	10%
7. Sobrecarga emocional.	10%
8. Dificuldade de alunos permanecerem na escola em tempo integral.	10%

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados do *survey* realizado com os participantes da pesquisa.

Dentre os aspectos negativos, observa-se que o item 1 também é recorrente nas escolas de ensino regular, portanto não é exclusivo apenas de escolas que aderiram o RDPI.

Pelos dados coletados sobre o RDPI, nota-se que o índice percentual de aspectos positivos, de 95% (p. 143, 2º parágrafo), supera o de aspectos negativos, de 58% (p. 146, 1º parágrafo).

Diante do exposto, destacam-se alguns apontamentos de docentes sobre o RDPI.

Uma excelente oportunidade de desenvolver potencialmente o profissionalismo e o desenvolvimento contínuo (P. 1).

Melhora no sentimento de pertencimento ao ambiente de trabalho, a escola fica mais integrada a nossa vida (P. 8).

Proposta diferenciada do ensino regular. Exemplo a Tutoria e Eletivas. Pouco recurso para desenvolver as aulas sem prejudicar os estudantes, exemplo laboratório de informática com computadores para todos estudantes matriculados na sala em atividade. Não precisar interditar a quadra por motivo de chuva (P. 19).

Assim como os gestores, os docentes deixam transparecer, nas suas palavras, dois pontos, um ligado aos benefícios sociais do Programa, outro relacionado à insatisfação provocada pela situação em que se encontram algumas escolas.

5.5. Correlações entre as opiniões dos sujeitos da pesquisa

A análise indicou que o maior motivo que levou os participantes da pesquisa à adesão ao Regime de Dedicção Plena e Integral foi a melhoria do trabalho coletivo. Segundo os participantes (gestores e professores), o RDPI com a jornada em uma única escola contribui para o desenvolvimento das atividades docentes, para o trabalho coletivo, para a formação continuada na escola e para a valorização do profissional da educação.

O Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), utilizado como instrumento para o desenvolvimento das atividades docentes no RDPI, é considerado, pelos sujeitos da pesquisa, como uma contribuição satisfatória, atingindo um índice superior a 80%, tanto para gestores como para professores.

O monitoramento e a avaliação são bem aceitos por mais de 80% dos participantes. Por sua vez, a avaliação 360° também foi considerada uma contribuição positiva na opinião de gestores (77%) e de professores (84%).

As novas demandas burocráticas do PEI não geram grandes dificuldades para a maioria dos dois grupos de participantes: 63% dos gestores e 58% dos professores. Porém, isso tem causado preocupação, pois o espaço de tempo para registro é curto.

No que se refere à adaptação ao PEI com adesão ao RDPI, há discrepâncias entre as opiniões dos dois grupos de participantes: 16% dos gestores indicaram que “não há dificuldade”, no entanto, os professores apontaram um índice de 53%. Pela coleta de dados, observa-se que há uma significativa diferença entre a visão dos gestores e a vivência dos docentes.

A Gratificação de Dedicção Plena e Integral foi considerada uma contribuição positiva para o bom desenvolvimento das atividades docentes, tanto para gestores (92%) como para professores (84%), embora essa não apareça com um índice alto entre os principais aspectos positivos apontados pelos dois grupos de participantes da pesquisa.

A infraestrutura e os equipamentos tecnológicos estão entre os aspectos negativos elencados pelos participantes da pesquisa (gestores e professores), inclusive considerados por alguns gestores como aspectos que merecem atenção e que deveriam ser priorizados. De forma complementar, para os professores, a falta de recursos financeiros, materiais e pedagógicos tem repercutido na atuação docente no Programa Ensino Integral.

Dada a situação em que se encontram algumas escolas estaduais credenciadas no Programa, de acordo com os dados coletados, observa-se que não está havendo uma correlação entre o que está determinado nas Diretrizes do Programa no que se refere à

necessidade de as escolas serem equipadas com laboratórios, possibilitando “[...] ambientes férteis de aprendizado e de construção de conhecimentos científicos [...]” (SÃO PAULO, 2014a, p. 33) e a realidade.

Segundo a opinião de alguns gestores, seria importante um investimento maior na formação da equipe e na seleção dos integrantes do PEI, preparando-os para exercerem suas funções em acordo com os princípios do Programa.

Diante dos resultados apresentados nesta pesquisa, foi possível perceber um conjunto de mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral na rede estadual de ensino paulista.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI), na rede estadual de ensino de São Paulo. Para isso, optou-se por trazer o cenário de implementação das políticas educacionais nas últimas décadas. Nelas alinham-se a performatividade e a produtividade para a obtenção de resultados (BALL, 2005). Nesse cenário, incorporam-se a racionalização e o gerencialismo, que atribuem aos gestores e docentes a responsabilidade pelos resultados de metas determinadas externamente (RAMOS, 2016).

Tudo isso traz consequências para o trabalho docente, o que leva alguns professores e professoras a ficarem lotados em mais de duas escolas. Por isso, foi necessário analisar o trabalho docente e seus aspectos em âmbito nacional e, em especial, na rede estadual de ensino de São Paulo. Em meio aos diferentes tipos de jornada de trabalho atualmente existentes, está a jornada de trabalho de 40 horas/semanais, implementada em 2012, no contexto do Programa Ensino Integral e a possibilidade de o professor cumprir a sua jornada de trabalho em uma única escola.

O Programa Ensino Integral tem como objetivo principal “[...] desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais” (SÃO PAULO, 2014b, p. 14). Para isso, propõe um ensino diferenciado das outras escolas, ocorrido mediante a aplicabilidade de “[...] conteúdo pedagógico, método didático, gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum [...]” (SÃO PAULO, 2012b).

A revisão da literatura indicou que o PEI definiu um modelo de escola que oferece aos seus alunos, além de aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprenderem e para desenvolverem práticas que irão apoiá-los no planejamento e na execução dos seus Projetos de Vida.

No contexto de vigência do Plano Nacional de Educação, em virtude da Meta 6, várias políticas de educação em tempo integral vêm sendo implementadas, a exemplo do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo. No entanto, nem todas articulam ampliação da jornada do aluno à ampliação da jornada docente. Aliás, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, Meta 6, item 6.1, recomenda a “[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”. Apesar da meta determinada por lei, ainda é preciso

avançar em políticas de valorização que incluam, entre outros aspectos, remuneração, formação continuada em serviço, condições de trabalho, o que se conseguiu apenas no Regime de Dedicção Plena e Integral até 2018.

Nessa perspectiva, o presente estudo buscou preencher uma lacuna existente quanto as pesquisas sobre as condições de trabalho docente em Regime de Dedicção Plena e Integral. Por isso, o principal questionamento da nossa pesquisa foi: quais as alterações promovidas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral na rede estadual de ensino de São Paulo?

Para isso, metodologicamente, entendemos que uma pesquisa de levantamento (*survey*), baseada na coleta de informações junto a profissionais da educação que possuem RDPI e que atuam no PEI, poderia trazer importantes contribuições para a compreensão das mudanças ocorridas nas condições de trabalho desses profissionais.

Assim, primeiramente, resgatou-se, na história da rede estadual de ensino, Programas e Projetos implementados pelos sucessivos governos do estado de São Paulo que alteraram a jornada de trabalho discente, buscando identificar quais, concomitantemente, também alteravam a jornada de trabalho do professor. Constatou-se que, dos cinco programas analisados, quatro alteraram as jornadas discentes e docentes, como os Ginásios Vocacionais, o Projeto Jornada Única do Ciclo Básico, o Projeto Escola-Padrão e o Programa Ensino Integral. O Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) alterou apenas a jornada do aluno.

A pesquisa detalhou as Diretrizes do Programa Ensino Integral por meio da revisão de documentos elaborados pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo. As ações propostas no PEI seguiram uma ordem, a começar pela: estrutura organizacional das escolas inseridas no Programa; o credenciamento dos profissionais da educação; acompanhamento pela gestão do desempenho das equipes escolares; avaliação, sucedida no decorrer do ano letivo. A gestão de desempenho compreende o comportamento do corpo docente (professores e gestores). Além disso, são estabelecidas premissas e competências que se vinculam ao comprometimento da equipe e ao acompanhamento desta mediante etapas de avaliação e devolutivas para elaboração do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) pelos docentes. Tal Plano viabiliza uma proposta de competência que propicie resultados satisfatórios.

É possível perceber uma aproximação entre o Programa Ensino Integral e os princípios básicos que norteiam a Nova Gestão Pública, principalmente em função do modelo de gestão, pautado em avaliações, monitoramentos, metas a serem cumpridas e foco nos resultados.

Os gestores são os executores do Programa Ensino Integral, tanto no gerenciamento dos recursos financeiros e humanos como na elaboração de uma proposta pedagógica planejada coletivamente, de modo a atingir as metas propostas pelo Programa dentro de um prazo determinado. Essa política, no âmbito da rede estadual de ensino paulista, mexe na jornada do aluno e na jornada de trabalho do professor. É justamente no contexto do PEI que se implementou o RDPI, produzindo aspectos que favorecem a valorização dos profissionais da educação.

Por isso, também foram expostas as atribuições dos profissionais que atuam no PEI com RDPI, assim como o detalhamento político-legal do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e da Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI).

De posse das informações sobre o funcionamento do PEI e do RDPI e das produções acadêmicas sobre o Programa no estado de São Paulo, foi possível confrontar os resultados encontrados nesta pesquisa com os resultados de outros pesquisadores que tratam da mesma temática.

Para compreender as mudanças nas condições de trabalho docente com a implementação do RDPI, optou-se por uma pesquisa quanti-qualitativa, desenvolvida a partir de dois levantamentos (*survey*): um com gestores (diretores e vice-diretores) e outro com professores e coordenadores. A pesquisa de levantamento (*survey*) com os gestores atingiu 142 escolas, ou seja, 39% das escolas estaduais que atualmente participam do PEI. De um total de 82 Diretorias Regionais de Ensino que aderiram ao Programa Ensino Integral no estado de São Paulo, participaram da pesquisa 69, o que representa 84% do universo da pesquisa. O levantamento de dados atingiu também 19 professores de uma escola, ou seja, 95% dos docentes. Os índices indicam excelentes resultados em termos quantitativos.

O levantamento (*survey*) realizado junto a gestores e professores mostrou que o RDPI é um fator relevante no trabalho docente. A pesquisa evidenciou que o RDPI, ao possibilitar dedicação exclusiva do professor com jornada em uma única escola e gratificação, contribui para a melhoria do trabalho coletivo, o desenvolvimento das atividades docentes, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação. Ou seja, na visão dos participantes da pesquisa, a valorização dos profissionais da educação, um dos princípios constitucionais e alvo do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação de São Paulo, tem se materializado por meio da implementação do RDPI nas escolas participantes do PEI, ainda que sejam ações residuais, que não abrangem a totalidade das escolas e professores da rede.

De acordo com a pesquisa, há aspectos negativos que interferem no desenvolvimento do trabalho e na jornada docente, entre os quais está o problema da infraestrutura em algumas escolas. Aliás, um problema histórico na educação brasileira, apresentando-se de forma recorrente nas escolas estaduais e que, por isso mesmo, requer maior atenção do Estado. Além disso, a Meta 6, item 6.2, do Plano Nacional de Educação 2014-2024 determina: “[...] instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral [...]” (BRASIL, 2014).

Embora se trate de uma política residual, que atende apenas uma pequena parcela das escolas estaduais de São Paulo (6%), a pesquisa traz evidências de que a referida política melhora as condições de trabalho dos profissionais da educação. No caso, essa política provoca mudanças na jornada de trabalho docente e melhorias de remuneração, as quais têm implicações sociais positivas, como a diminuição do absenteísmo docente, o fortalecimento da equipe escolar e a ampliação da motivação dos professores, contribuindo para a valorização dos profissionais da educação da rede estadual de ensino do estado de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2018.
- ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2005.
- ALVES, A. V. M. **Implicações do Programa Ensino Integral para o trabalho docente: o olhar dos professores**. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- ARAÚJO, M. A. D. de; PINHEIRO, H. D. Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 647-668, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a02>>. Acesso em: 18 nov. 2018.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BABALIM, V. S. de. **Escola de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1/ball.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- BALL, S. J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- BAPTISTA, F. F. C. M. E. **Educação e ensino integral e a gestão escolar: tempos e contratempos**. 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, Americana, 2015.
- BARBOSA, R. C. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)**. 2016.14, 136 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BENIGNOZZI, E. A. **O Programa Ensino Integral nas escolas de Ensino Médio do estado de São Paulo: a disciplina Projeto de Vida como eixo central**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2016.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL (Constituição 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/compilado.htm>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. 8.745**, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília. 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14**, de 12 de setembro de 1996a. Modifica os artigos 34, 208, 211 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996b. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L939.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em; 03 jun. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007a. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 03 mai. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17**, de 24 de abril de 2007b. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.494**, de 20 de junho de 2007c. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. **Lei n. 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato20072010/2010/decreto/d7083.htm>>. Acesso em: 03 mai. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato215-2018/2017/lei/113415.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. **Lei 13.467**, de 13 de julho de 2017b. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm>. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. **Relatório do 2º ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018**. Brasília/DF, Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO>>

+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRESSER-PEREIRA, L. C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/a_reforma_do_estado_dos_anos_90.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

CAIUBY, B. B. **Educação de tempo integral: entre entraves e possibilidades**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2015.

CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais nas últimas décadas no Século XX no Brasil. **Aurora**, n. 3, dez. 2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1192>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

CARVALHO, C. P. F. de; RUSSO, M. H. Neoliberalismo no Brasil: a política educacional do Estado de São Paulo. **Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación**, n. 1. n. 1, p. 94-104, set. 2014.

CASAGRANDE, A. L.; ADAM, J. M. **Gestão Pública da Educação Paulista**. A carreira docente e o novo Ensino Médio. Curitiba: Editora CRV, 2017.

CAVALIERE, A. M. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007 1015 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

CLEMENTE, V. A. P. S. da. **Ação supervisora nas escolas do Programa Ensino Integral da rede estadual de São Paulo**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

CONTRERAS, J. Os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. *In*: CONTRERAS, J **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 71-88.

CUNHA, M. I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2018.

DANHÃO, E. A. A. B. **O uso do hagáquê (hq) como facilitador no processo de ensino e aprendizagem em uma escola do Programa de Ensino Integral**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2015.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e180303, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e180303.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A. **Políticas Públicas e Educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

DURAN, M. C. G.; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C, Vinte Anos da Política do Ciclo Básico na Rede Estadual Paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250027561_Vinte_anos_da_politica_do_ciclo_basico_na_rede_estadual_paulista>. Acesso em: 05 abr. 2018.

ESTEVE, J. M. Os professores perante a mudança social: o mal-estar docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 93-98.

FERREIRA, H. **O perfil do professor como responsável pelo “Programa Sala de Leitura” em escolas públicas de uma cidade do Oeste Paulista**: formação docente e práticas de mediação. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016.

FERREIRA, N. S. A. de. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

FIGUEREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a10.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

FODRA, S. M. **O projeto de vida no ensino médio**: o olhar dos professores de História. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, São Paulo, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102->. Acesso em: 10 jun. 2018.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulado na prática de ensino e nos estágios**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2014.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2009. (Estudo e Pesquisa Educacionais). Disponível em: <<http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S; **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://rizomas.net/arquivos/professores-do-brasil_pesquisa-unesco-2009.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas Docentes no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. São Paulo: EAESP/FGV. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.

GONÇALVES, G. B. B. A saúde vocal do docente brasileiro: fatores de risco para distúrbios de voz relacionados ao trabalho. *In*: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012. p. 399-427.

HADDAD, S. (Coord.) **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do conhecimento). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos+no+Brasil+%281986-1998%29/a40b7959-aba5-4852-bc66-eeead468047?version=1.3>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Os profissionais do magistério e os movimentos associativos na organização do sistema de ensino e na organização escolar. *In*: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: Políticas, Estruturas e Organização. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015. p. 271-306.

LINS, A. C. P. Processo de Profissionalização Docente: o contexto das práticas. **Estudos de Sociologia**, 2013, v.1, n. 19, p. 1-12. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235531/28508>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MASCELLANI, M. N. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. Rio de Janeiro: Editora Núcleo Piratininga de Comunicação, 2010.

MIGNOT, A. C. V. CIEP - Centro Integrado de Educação Pública - alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em aberto**, Brasília, ano 8, n. 44, out./dez.1989.

MILITÃO, S. C. N. Ideário Neoliberal e Reformas Educativas na América Latina: a centralidade da avaliação educacional. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF**. Garça, n. 5, jan. 2005. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/AR0W0RgmeTtOL8y_2013-6-28-12-4-23.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2017.

MOLL, J. A agenda da educação integral. Compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

MOURA, M. R. L. O trabalho docente nas escolas de ensino integral do estado de São Paulo: novas competências. **EBR – Educação Básica Revista**, v.1, n. 1, 2015.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 5, p. 13-26, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n5_2.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

NÓVOA, A. Esboço de um modelo de análise da profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 22-34.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Ahead of print, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2016nahead/1517-9702-ep-S1517-9702201604145487.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 05. nov. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/13/Artigo4.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

OLIVEIRA D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00625.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2018.

OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M. O direito à educação na América Latina: uma análise das políticas educacionais na história recente do Brasil e da Argentina. *In*: OLIVEIRA, D. A.; FELDFEBER, M.; SOUZA, E. C. de (Org.) **Inclusão democrática e direito à educação: desafios para a docência na América Latina**. Belo Horizonte: Unika Editora, 2015. p. 11-34.

OLIVEIRA, D. A. DUARTE, A. W. B.; CLEMENTINO, A. M. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **RBP AE**, v. 33, n. 3, p. 707-726, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/issue/view/3399>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

OLIVEIRA, B. P. de. **O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa de Ensino Integral de São Paulo**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Rio Claro, 2017.

OSTLER, D. A. de. **Impacto da Implantação do Programa Ensino Integral no atendimento a alunos com deficiência: desdobramentos em duas escolas públicas da baixada santista.** 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017.

PALMA, J. C. F. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**. v. 13, n. 21, p. 153-174, jan.-jun. 2010. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?user=Tb0OZWkAAAAJ&hl=ptBR#d=gs_md_citad&u=%2Fcitations%3Fview_op%3Dview_citation%26hl%3DptBR%26user%3DTb0OZWkAAAAJ%26citation_for_view%3DTb0OZWkAAAAJ%3ARYcK_YIVTxYC%26tzm%3D180> Acesso em: 08 ago. 2018.

PANTALEONI, L. M. S. da. **O papel da Arte no Novo Modelo de Ensino - PEI Programa Ensino Integral - na E.E. Cel. Raul Humaitá Villa Nova.** São Paulo. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Filosofia e Teologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016.

PARENTE, C. M. D. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v.18, p. 23-42, 2017a. Edição Especial. Disponível em: <www2.marilia.unesp.br/revista/index.php/educacaoemrevista/article/download/>. Acesso em: 03 jan. 2018.

PARENTE, C. M. D. Educação em tempo integral e Programa Mais Educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista no projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE). **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 618-633, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4876/3686>>. Acesso em: 04 dez. 2017.

PARENTE, C. M. D. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral no Estado de São Paulo: modelos e experiências. **Jornal de Políticas educacionais**, v. 11, n. 24, p. 1-20, dez. 2017b. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/55513>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

PARENTE, J. M. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo.** 2016.134 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia-FCT, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP, Presidente Prudente - SP, 2016.

PENNA, M. G. O. **Exercício docente: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores.** São Paulo: Junqueira & Marin, 2011.

PESENTE, A. M. D. **A formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo.** 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

PINTO, H. V. S. **O olhar do jovem sobre o Programa Ensino Integral.** 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. *In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 36-50.

QUARESMA, D. G. **Gestão democrática na escola de ensino integral**: limites e possibilidades. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RAMOS, G. P. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 29, n. 3, p. 537-556, set/dez, 2013.

RAMOS, G. P. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0546.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

REMIÃO, I. H. **Educomunicação e Professores**: uma análise sobre o uso das mídias na Escola Estadual Reverendo Augusto Paes de Ávila. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SANTOS, C. G. B. dos. **Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SÃO PAULO. **Lei n. 1.309**, de 29 de novembro de 1951. Estabelece o regime jurídico do pessoal extranumerário do serviço público civil, em execução ao disposto no artigo 103 da Constituição do Estado. Disponível em: <<https://governo.sp.jusbrasil.com.br/legislacao/225096/lei-1309-51>>. Acesso em: 05 set. 2017.

SÃO PAULO. **Lei n. 6.052**, de 3 de fevereiro de 1961a. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências. Disponível em: <<https://governosp.jusbrasil.com.br/legislacao/224514/lei-6052-61>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SÃO PAULO. **Decreto n. 38.643**, de 27 de junho de 1961b. Regulamenta a Lei n. 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-38643-27.06.1961.html>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

SÃO PAULO. **Lei n. 10.261**, de 28 de outubro de 1968. Dispõe sobre o estatuto dos funcionários públicos civis do Estado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei-102628.10.1968.html>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SÃO PAULO. **Lei n. 500**, de 13 de novembro de 1974. Institui o Regime Jurídico dos Servidores Admitidos em Caráter Temporário. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/lei-500-13.11.1974.html>>. Acesso em 05 set. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 14.329**, de 29 de novembro de 1979. Regulamenta o Capítulo V da Lei Complementar n. 201, de 9 de novembro de 1978, que dispõe sobre jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1979/decreto-14329-29.11.1979.html>>. Acesso em 28 mar. 2018.

SÃO PAULO. **Decreto n. 21.536**, de 25 de outubro de 1983a. Eleva para 15% o limite de hora-atividade do pessoal docente na situação que especifica e dá outras providências. Disponível em: <<https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/197868/decreto-21536-83>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SÃO PAULO. **Decreto n. 21.833**, de 28 de dezembro de 1983b. Institui o Ciclo Básico no ensino de 1.º grau das escolas estaduais. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1983/decreto-21833-28.12.1983.html>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 444**, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 28.170**, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28170-21.01.1988.html>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

SÃO PAULO. **Constituição do Estado de São Paulo**, de 05 de outubro de 1989. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/cespcompleta.htm>>. Acesso em: 03 de jun. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 34.035**, de 22 de outubro de 1991a. Dispõe sobre a instituição do Projeto Educacional "Escola Padrão". Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34035-22.10.1991.htm>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 34.036**, de 22 de outubro de 1991b. Dispõe sobre Jornada de Trabalho Docente do pessoal do Quadro do Magistério, em "Escola Padrão". Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34036-22.10.1991.html>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 671**, de 20 de dezembro de 1991c. Institui o Regime de Dedicção Plena e Exclusiva a integrantes do Quadro do Magistério e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/181057/lei-complementar-671-91>>. Acesso em: 03 mai.2017.

SÃO PAULO. **Lei complementar n. 672**, de 20 de dezembro de 1991d. Institui gratificação por trabalho no curso noturno em Escola-Padrão, na forma que especifica. Disponível em:

<<https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/181056/lei-complementar-672-91>>. Acesso em: 03 maio 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 36.445**, de 11 de janeiro de 1993. Altera o artigo 2.º do Decreto n.º 34.036, de 22 de outubro de 1991 (carga horária semanal do Professor I). Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1993/decreto-36445-11.01.1993.html>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 211**, de 11 de novembro de 1994. Estabelece diretrizes para a organização das escolas da rede estadual de ensino em 1995 e dispõe sobre providências correlatas. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/211_94.htm>. Acesso em: 10 mai.2018.

SÃO PAULO. **Decreto n. 40.673**, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o programa de ação de parceria educacional estado município para atendimento ao ensino fundamental. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1996/decreto-40673-16.02.1996.html>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SÃO PAULO. **Lei complementar n. 836**, de 30 de dezembro de 1997. Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

SÃO PAULO. **Lei n. 11.688**, de 14 de maio de 2004a. Institui o Programa de Parcerias Público-Privadas (PPP) e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2004/alteracao-lei-11688-19.05.2004.html>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SÃO PAULO. **Decreto n. 48.781**, de 7 de julho de 2004b. Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em:

<<http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/Regulamento/Decreto%20n%C2%BA%2048.781%20-%20Programa%20Escola%20da%20Fam%C3%ADlia.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2018.

SÃO PAULO. **A Nova Gestão Pública Fundamentos e Perspectivas**. Fundação Instituto de Pesquisa Econômica. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Economia e Planejamento Serviços de Consultoria e Assistência Técnica para a Estruturação de uma Carteira de Projetos Estratégicos do Governo do Estado de São Paulo e para Implantação de um Modelo de Gerenciamento Intensivo. São Paulo, nov. 2005a. p. 1-57.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 89**, de 09 de dezembro de 2005b. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=10/14/2009%203:39:14%20PM>. Acesso em: 02 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Lei complementar n. 1.010**, de 01 de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 74**, de 6 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/7408.HTM?Time=10/04/2019%2021:20:20>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.093**, de 16 de julho de 2009a. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 54.682**, de 11 de agosto de 2009b. Regulamenta a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacaodecreto/2009/decreto-54682-13.08.2009.html>>. Acesso em: 10 maio 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 3**, de 28 de janeiro de 2011a. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_11.HTM?Time=03/11/2017%2014:43:53>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.132**, de 10 de fevereiro de 2011b. Altera a Lei Complementar nº 1.093, de 2009, que dispõe sobre contratação por tempo determinado. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2011-1.132-10.02.2011.html>>. Acesso em: 30 set. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 57.571**, de 2 de dezembro de 2011c. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-5757102.12.2011.html>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.163**, de 04 de janeiro de 2012a. Altera a Lei Complementar nº 1.093, de 2009, que dispõe sobre contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1163-04.01.2012.html>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.164**, de 4 de janeiro de 2012b. Institui 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 Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/73994a487db0df348325797c004a5694?OpenDocumento>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SÃO PAULO **Resolução SE n. 8**, de 19 de janeiro de 2012c. Carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM?Time=03/09/2017%2010:22:20>. Acesso em: 03 set. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 12** de 31 de janeiro de 2012d. 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 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/1212.HTM>>. Acesso em: 03 set. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE 22**, de 14 de fevereiro de 2012e dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22_12.HTM?Time=17/04/2019%2016:23:16>. Acesso em: 04 jun. 2018.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.191**, de 28 de dezembro de 2012f. 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 Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção 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: 04 mai. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto n. 59.354**, de 15 de julho de 2013a. 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: 08 set. 2017.

SÃO PAULO **Resolução SE n. 49**, de 19 de julho de 2013b. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/733.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 60**, de 30 de agosto de 2013c. Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/60_17.HTM?Time=05/06/2018%2013:30:29>. Acesso em: 10 maio 2018.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 65**, de 16 de setembro de 2013d. Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/730.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 84**, de 19 de dezembro de 2013e. Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/731.pdf>>. Acesso em: 9 dez. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 85**, de 19 de dezembro de 2013f. Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://dera-atribuicao.webnode.com/products/resolu%C3%A7%C3%A3o-se-85%2C-de-19-12-2013-%28eti%29-/>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

SÃO PAULO. **Resolução n. 87**, de 20 de dezembro de 2013g. Dispõe sobre o calendário das escolas participantes do Programa Ensino Integral para o ano letivo de 2014. Disponível: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/87_13.HTM?Time=13/12/2017%2013:51:05>. Acesso em: 09 dez. 2017.

SÃO PAULO **Diretrizes do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor**, Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014a.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral - Escola de Tempo Integral**. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014b. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

SÃO PAULO **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares- Caderno do Gestor** Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014c.

SÃO PAULO **Formação das Equipes do Programa Integral - Caderno do Gestor**, v 1. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014d.

SÃO PAULO. **Formação das Equipes do Programa Integral - Caderno do Gestor**, v 2. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014e

SÃO PAULO. **Avaliação da Aprendizagem e Nivelamento - Caderno do Gestor**. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014f. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-de-avaliacao-da-aprendizagem-e-nivelamento.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

SÃO PAULO. **Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor** (SÃO PAULO, 2014g). São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014g.

SÃO PAULO. **Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral - Escola de Tempo Integral**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2014h. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução n. SE 52**, de 2 de outubro de 2014i. 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://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=27/04/2019%2012:38:05>. Acesso em: 04 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 67**, de 16 de dezembro de 2014j. Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_14.HTM?Time=03/11/2017%2017:37:30>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 68**, de 17 de dezembro de 2014l. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_15.HTM?Time=02/06/2018%2013:34:44>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 19**, de 2 de abril de 2015a. Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_15.HTM?Time=21/08/2017%2001:56:50>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.277**, de 22 de dezembro de 2015b. Altera a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado [...]. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2015/lei.complementar-1277-22.12.2015.html>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

SÃO PAULO. **Classes Docentes - Contingente Ativo da Rede Estadual de Ensino**. Dezembro, 2015c. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2016/01/3.1-Classes-Docentes-Categoria-Funcional_1215.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 06**, de 19 de janeiro de 2016a. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI. Disponível em : <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/6_16.HTM?Time=03/11/2017%2014:59>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SÃO PAULO. **Lei n. 16.279**, de 08 de julho de 2016b. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

SÃO PAULO. **Classes Docentes - Contingente Ativo da Rede Estadual de Ensino**. Dezembro, 2016c. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/3.2-Classes-Docentes-Cargo-x-Categoria1216.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SÃO PAULO. **Relatório de Fiscalização de Natureza operacional sobre os modelos de educação em Período Integral existentes na rede pública estadual de ensino**, de 20 de abril de 2016d. TCA nº 17.941/026/15(TC – 3.554/026/15). Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. Disponível em:

<https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/portal/educacao_tempo_integral.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

SÃO PAULO. **Resolução SE 41**, de 24 de novembro de 2017a. Institui o Projeto Mediação Escolar e Comunitária, na rede estadual de ensino de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_17.HTM?Time=28/09/2017%2006:04:37>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.314**, de 28 de dezembro de 2017b. Altera a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2017/lei.complementar-1314-28.12.2017.html>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

SÃO PAULO. Contingente Ativo - Classes Docentes - resumo gerencial. Dezembro 2017c. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2018/02/2.1-Historico_Contingente-_Docentes_Cargo-x-Categoria1217N.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SÃO PAULO. Adesão de escolas ao Programa Ensino Integral (PEI), 2018. Disponível em: <<https://dados.educacao.sp.gov.br/dataset/programa-de-ensino-integral-pei/resource/3c621ec7-59e4-4117-84fd-bde62d08ce9a#{}>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

SARMENTO, A. P.; ARRUDA, A. L. M. Escola-Padrão: curta vida, longa saudade. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 2, n.1, p. 1-22, 2011. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Albertina.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.

SILVA, R. C. da. **A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo**: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. In: ROMANELL, G.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M (Org.). **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa**. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP/CAPES. Ribeirão Preto: Editora Legis-Summa, 1998. Disponível em: <<http://nepaids.vitis.uspnet.usp.br/wp-content/uploads/2010/04/Dicotomia.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

SODRÉ, N. W. **A farsa do Neoliberalismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1997.

SOUZA, C; CARVALHO, I. M.M. de. Reforma do Estado, descentralização e desigualdade. **Lua Nova**, n. 48. São Paulo. Dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264451999000300011>. Acesso em: 08 nov. 2018.

SOUZA, C. A nova gestão pública. In: Fundação Luís Eduardo Magalhães. **A Gestão Pública: desafios e perspectivas**. 1 ed. Salvador: FLEM, 2001. p. 43-68.

SOUZA, R. F. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

WAINWRIGHT, H. **Uma resposta ao neoliberalismo**: argumentos para uma nova esquerda. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Pesquisa "A Jornada de Trabalho Docente: Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo" - DIRETORES

PREZADO/A DIRETOR/A:

A presente pesquisa intitulada "A Jornada de Trabalho Docente, em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) do Programa Ensino Integral, no estado de São Paulo" tem como objetivo analisar a jornada de trabalho docente, em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), após a implementação do Programa Ensino Integral. Participarão da pesquisa diretores das escolas da rede estadual, credenciadas no Programa Ensino Integral, por meio do preenchimento de um questionário eletrônico. A sua participação nesta pesquisa é voluntária, porém de extrema importância para a captação de informações sobre o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) do Programa Ensino Integral.

Os resultados da pesquisa serão divulgados para fins acadêmicos, sendo preservada a identidade dos participantes.

Caso não visualize o questionário, clicar em: <https://goo.gl/forms/wxpt7u7DjekUpaUF3>

PRAZO PARA PREENCHIMENTO DA PESQUISA: ATÉ O DIA 22/11/2018. TERCEIRA E ÚLTIMA CHAMADA.

Ao final do preenchimento lembre-se de clicar no botão "ENVIAR".

Agradecemos imensamente sua participação e estamos à disposição para qualquer tipo de esclarecimento.

Seguem nossos contatos, caso seja necessário.

Pesquisadora (Mestranda em Educação):

Zelina Cardoso Grund

UNESP – Universidade Estadual Paulista - Campus de Presidente Prudente

Orientadora:

Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente

UNESP - Universidade Estadual Paulista - Campus Marília/Campus Presidente Prudente

TERMO DE CONSENTIMENTO. Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

() Sim

1. Qual o seu grau de formação acadêmica?

(Citar apenas o mais elevado)

Graduação completa

() Pós-Graduação completa / Especialização

() Pós-Graduação completa / Mestrado

() Pós-Graduação completa / Doutorado

2. Qual a sua idade?

3. Qual a sua categoria na rede estadual?

- Efetivo
- Categoria com estabilidade - P
- Categoria com estabilidade - F
- Outro:

4. Qual sua função na escola?

- Diretor
- Vice-Diretor
- Outro:

5. Quanto tempo está na função de diretor na rede estadual?

- Até 5 anos
- 6 a 10
- 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

6. Qual o nome da escola onde você trabalha?

(Essa informação não será divulgada e será mantida em sigilo).

7. A escola onde você trabalha atualmente pertence a qual Diretoria de Ensino?

8. A escola onde você trabalha atualmente atende alunos de qual etapa da Educação Básica?

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Fundamental e Médio

9. Em que ano a escola iniciou as atividades do PEI?

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018

10. Em que ano você aderiu ao Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI)?

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018

11. Qual o principal motivo para a sua adesão ao Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI)?

- Gratificação de 75%
- Jornada de trabalho docente em apenas uma escola
- Melhoria do trabalho coletivo
- Outro:

12. Você já trabalhava nesta escola antes do credenciamento dela no Programa Ensino Integral (PEI)?

- Sim
- Não

13. Na sua concepção, a escola onde atualmente trabalha tem infraestrutura adequada (recursos materiais, humanos, financeiros e físicos) para implementar o Programa Ensino Integral (PEI)?

- Sim
- Não

14. Na sua opinião, há diferença entre o trabalho realizado nesta escola participante do Programa Ensino Integral (PEI) e em outras que não participam?

- Muita diferença
- Pouca diferença
- Não há diferença

15. Na sua opinião, os professores têm dificuldade de adaptação no Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), no Programa Ensino Integral (PEI)?

- Muita dificuldade
- Pouca dificuldade
- Não há dificuldade

16. Na sua opinião, os professores têm dificuldades em lidar com as novas demandas burocráticas (documentos e registros) do Programa Ensino Integral (PEI)?

- Muita dificuldade
- Pouca dificuldade
- Não há dificuldade

17. Na sua opinião, o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) contribui para o bom desenvolvimento das atividades docentes no contexto do Programa Ensino Integral?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

18. Na sua opinião, o adicional de 75% contribui para o bom desenvolvimento das atividades docentes no Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), no Programa Ensino Integral?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

19. Na sua opinião, o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) é uma estratégia que contribui para o bom desenvolvimento das atividades docentes no Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), do Programa Ensino Integral?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

20. Na sua opinião, o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) contribui para a melhoria do trabalho coletivo na escola?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

21. Na sua opinião, o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) contribui para a melhoria da formação continuada na escola?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

22. Na sua opinião, a avaliação 360° graus contribui para o bom desenvolvimento das atividades docentes no Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), no Programa Ensino Integral (PEI)?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

23. Na jornada de trabalho docente estão previstas 4 horas para substituição de aulas em virtude da ausência de outros docentes. Com qual frequência ocorrem essas substituições na sua escola?

- Com muita frequência
- Com pouca frequência
- Nunca ocorre

24. Na sua opinião, o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI) contribuiu para a valorização do profissional da educação?

- Contribui pouco
- Não contribui

25. Como o professor faz o intervalo para o almoço no Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI)?

- Na escola
- Em casa
- Outro:

26. Com que frequência a tutoria do professor ocorre no horário do almoço nesta escola?

- Com muita frequência
- Com pouca frequência
- Nunca ocorre

27. No que se refere ao monitoramento e avaliação do corpo docente realizados no contexto do Programa Ensino Integral (PEI), qual a aceitação por parte dos professores?

- () Boa aceitação
- () Pouca aceitação

28. No que se refere às novas demandas e atribuições do corpo docente no contexto do Programa Ensino Integral (PEI), há resistências do corpo docente em cumpri-las?

- () Com muita frequência
- () Com pouco frequência
- () Nunca ocorre

29. Desde o início do Programa Ensino Integral (PEI) e da implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) nesta escola, quantos professores desistiram?

30. Desde o início do Programa Ensino Integral (PEI) e da implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) nesta escola, quantos professores foram excluídos?

31. Quais os principais motivos que têm levado os professores a desistirem do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI)?

32. Quais os principais motivos que levam à exclusão do professor do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI)?

33. Qual sua opinião sobre o Programa Ensino Integral (PEI)? Aponte aspectos positivos e negativos.

34. Qual sua opinião sobre o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI)? Aponte aspectos positivos e negativos.

APÊNDICE B

Pesquisa "A Jornada de Trabalho Docente: Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) do Programa Ensino Integral no estado de São Paulo" – PROFESSORES

A presente pesquisa intitulada "A Jornada de Trabalho Docente, em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) do Programa Ensino Integral, no estado de São Paulo" tem como objetivo analisar a jornada de trabalho docente, em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), após a implementação do Programa Ensino Integral. Participarão da pesquisa professores das escolas da rede estadual, credenciadas no Programa Ensino Integral, por meio do preenchimento de um questionário eletrônico. A sua participação nesta pesquisa é voluntária, porém de extrema importância para a captação de informações sobre o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) do Programa Ensino Integral.

Os resultados da pesquisa serão divulgados para fins acadêmicos, sendo preservada a identidade dos participantes.

Caso não visualize o questionário, clicar em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe9EyIIF0t0exmm8zRoUimkaMt9Jc0id6LY56xSeVxfOpJ-sA/viewform?usp=sf_link

PRAZO PARA PREENCHIMENTO DA PESQUISA: ATÉ O DIA 22/03/2019.

Ao final do preenchimento lembre-se de clicar no botão "ENVIAR".

Agradecemos imensamente sua participação e estamos à disposição para qualquer tipo de esclarecimento.

Seguem nossos contatos, caso seja necessário.

Pesquisadora (Mestranda em Educação):

Zelina Cardoso Grund

Unesp – Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente

Orientadora:

Profa. Dra. Cláudia da Mota Darós Parente

Unesp - Universidade Estadual Paulista - Campus Marília/Campus Presidente Prudente

TERMO DE CONSENTIMENTO. Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

(Marcar apenas uma oval)

() Sim

1. Qual o seu grau de formação acadêmica?

(Citar apenas o mais elevado).

() Graduação completa

() Pós-Graduação completa / Especialização

() Pós-Graduação completa / Mestrado

() Pós-Graduação completa / Doutorado

2. Qual a sua idade?

3. Qual a sua categoria docente na rede estadual?

- Efetivo
- Categoria com estabilidade - P
- Categoria com estabilidade - F
- Não efetivo (Contratado)
- Outro:

4 Qual sua função na escola?

- Professor/a
- Professor/a e Coordenador/a

5. Quanto tempo de docência você tem na educação básica?

- Até 10 anos
- 11 a 20 anos
- Mais de 20 anos

6. A escola na qual você trabalha atualmente atende alunos de qual etapa da Educação Básica?

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Ensino Fundamental e Médio

7. Em que ano a escola iniciou as atividades no Programa Ensino Integral (PEI)?

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018

8. Em que ano você iniciou suas atividades no Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI)?

- 2012
- 2013
- 2014
- 2015
- 2016
- 2017
- 2018

9. Qual o principal motivo para a sua adesão ao Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI)?

- Gratificação de 75%
- Jornada de trabalho docente em apenas uma escola
- Melhoria do trabalho coletivo
- Outro:

10. Antes de aderir ao Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI), qual era sua jornada de trabalho?

11. Você já trabalhava nesta escola antes do credenciamento dela no Programa Ensino Integral (PEI)?

- Sim
- Não

12. Antes de sua adesão ao Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), em quantas escolas você trabalhava para cumprir a sua jornada?

13. Na sua opinião, a escola onde atualmente você trabalha tem infraestrutura adequada (recursos materiais, humanos, financeiros e físicos) para implementar o Programa Ensino Integral (PEI)?

- Sim
- Não

14. Na sua opinião, há diferença entre o trabalho realizado nesta escola participante do Programa Ensino Integral (PEI) e em outras que não participam?

- Muita diferença
- Pouca diferença
- Não há diferença

15. Você teve dificuldade de adaptação ao Programa Ensino Integral (PEI)?

- Muita dificuldade
- Pouca dificuldade
- Não houve dificuldade

16. Você teve dificuldades em lidar com as novas demandas burocráticas (documentos e registros) do Programa Ensino Integral (PEI)?

- Muita dificuldade
- Pouca dificuldade
- Não houve dificuldade

17. O Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) contribui para o bom desenvolvimento de suas atividades docentes no contexto do Programa Ensino Integral (PEI)?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

18. O adicional de 75% contribui para o bom desenvolvimento de suas atividades docentes no contexto do Programa Ensino Integral (PEI)? *

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

19. O Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) é uma estratégia que contribui para o bom desenvolvimento de suas atividades docentes no contexto do Programa Ensino Integral (PEI)?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

20. O Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) contribui para a melhoria do trabalho coletivo na escola?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

21. O Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) contribui para a melhoria da formação continuada na escola?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

22. A avaliação 360º graus contribui para o bom desenvolvimento de suas atividades docentes no contexto do Programa Ensino Integral (PEI)?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

23. Em sua jornada de trabalho, estão previstas 4 horas para substituição de aulas em virtude da ausência de outros docentes. Com qual frequência você faz substituições?

- Todos os dias
- Em média, uma vez por semana
- Em média, uma vez por mês
- Não faço substituições
- Outro:

24. Caso você faça substituições em outra área de conhecimento diferente da sua, há formação continuada específica oferecida no contexto do Programa Ensino Integral (PEI)?

- Sim
- Não
- Não faço substituição em outra área de conhecimento.
- Não faço substituição.

25. O Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI) contribuiu para a valorização do profissional da educação?

- Contribui muito
- Contribui pouco
- Não contribui

26. Onde você faz o intervalo para o almoço no Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI)?

- Na escola
- Em casa
- Outro:

27. Você concorda com os processos de monitoramento e avaliação do corpo docente realizados no contexto do Programa Ensino Integral (PEI)?

- Sim
- Não

28. Qual fator levaria você a desistir do Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI)?

29. Suas expectativas em relação ao Programa Ensino Integral (PEI) e ao Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) foram atingidas?

() Sim

() Não

30. Qual sua opinião sobre o Programa Ensino Integral (PEI)? Aponte aspectos positivos e negativos.

31. Qual sua opinião sobre o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI)? Aponte aspectos positivos e negativos.
