



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

CÂMPUS ARARAQUARA-SP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

ELIANI CRISTINA MOREIRA DA SILVA

**DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL À CONSTRUÇÃO DA
TERRITORIALIDADE: uma análise documental em escolas da
rede municipal de ensino de São José do Rio Preto-SP**



ARARAQUARA-SP

2024

ELIANI CRISTINA MOREIRA DA SILVA

**DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL À CONSTRUÇÃO DA
TERRITORIALIDADE: uma análise documental em escolas da
rede municipal de ensino de São José do Rio Preto-SP**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Nível: Doutorado

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli

ARARAQUARA-SP

2024

S586p	Silva, Eliani Cristina Moreira da DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL À CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE: : uma análise documental em escolas da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto-SP / Eliani Cristina Moreira da Silva. – Araraquara, 2024 228 f. : tabs., mapas Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientador: José Luís Bizelli 1. Planejamento Educacional. 2. 'Município Pedagógico'. 3. Formação Docente. 4. Políticas Públicas. 5. Território. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ELIANI CRISTINA MOREIRA DA SILVA

DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL À CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE: uma análise documental em escolas da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto-SP

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Nível: Doutorado

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Data da defesa: 09/05/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: **Prof. Dr. José Luís Bizelli**
UNESP – Câmpus de Araraquara

Membro Titular: **Profa. Dra. Luci Regina Muzzetti**
UNESP – Câmpus de Araraquara

Membro Titular: **Prof. Dr. Silvio Henrique Fiscarelli**
UNESP – Câmpus de Araraquara

Membro Titular: **Prof. Dr. Paulo Cesar Cedran**
Centro Universitário Moura Lacerda

Membro Titular: **Prof. Dr. Edmundo Alves de Oliveira**
UNIARA – Centro Universitário de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, filhos e esposo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por caminhar comigo no decorrer de minha trajetória humana.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Luís Bizelli, por aceitar orientar e conduzir a pesquisa, por meio de uma generosa parceria de compartilhamento de conhecimentos importantes sobre o objeto estudado.

Aos meus pais, que me incentivaram a persistir diante dos desafios e sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me ao longo de toda a minha trajetória pessoal e profissional.

Ao meu esposo, pela compreensão e paciência demonstrada durante o período do doutorado em que precisei estar ausente para me dedicar à produção da pesquisa.

Aos meus filhos, pela compreensão e incentivo incondicional à continuidade e conclusão dos meus estudos.

Aos amigos, colegas e funcionários que convivem comigo no cotidiano da Secretaria Municipal de Educação e nas unidades escolares da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP.

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e aos docentes das disciplinas cursadas, que complementaram e me fizeram aprofundar os conhecimentos para percorrer o caminho da pesquisa científica até sua finalização.

“Não há ventos favoráveis para os que não sabem para onde vão.”
Seneca (4 a.C.-65 d.C.)

RESUMO

A presente pesquisa retrata a importância do planejamento educacional para a constituição de políticas públicas educacionais para o fomento do ‘município pedagógico’ em sistemas municipais de ensino. O problema da pesquisa centra-se na importância do planejamento educacional pensado e organizado pela Secretaria Municipal de Educação e pelas Unidades Escolares, a partir do próprio território, destacando o movimento formativo em contexto de rede e o projeto educativo. A pesquisa qualitativa em educação é pautada por revisão da literatura, pesquisa bibliográfica, unidades de análise documental exploratória dos documentos normativos e institucionais e de planos escolares. Para tanto, faz-se a caracterização histórico-geográfica do município e do sistema de ensino, analisam-se as diretrizes institucionais e normativas referentes ao planejamento educacional e discute-se a relevância do planejamento educacional participativo para a constituição do ‘município pedagógico’, bem como se apresentam reflexões sobre a realidade educacional local, o que se planeja e o que de fato se executa. A fundamentação teórica adotada estará alicerçada em Alarcão (1996), Libâneo (2012), Gandim (2001), Gatti (2008; 2016), Imbernón (2011), Vasconcellos (2014), Scarpa (1998), Tardif (2014), Veigas (1998), dentre outros. O recorte temporal da pesquisa compreende o período entre os anos de 2018 e 2022, incluindo o contexto da pandemia de Covid-19, com a suspensão das aulas presenciais e o (re)planejamento organizacional do Sistema Municipal de Ensino. Destaca-se a relevância das políticas públicas formativas no processo de (re)construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e a participação dos atores educacionais no protagonismo do ‘município pedagógico’ de São José do Rio Preto/SP e confirma-se a tese defendida de que o planejamento é de suma importância para a consolidação das políticas públicas educacionais a partir do contexto local – o território, para a constituição do ‘município pedagógico’.

Palavras-Chave: Planejamento Educacional. ‘Município Pedagógico’. Formação Docente. Políticas Públicas. Território. São José do Rio Preto.

ABSTRACT

The current study describes the importance of educational planning to the constitution of public educational policies for the furtherance of pedagogical municipality in municipal education systems. The issue is centered in the importance of an educational planning thought and organized by the Municipal Education Secretariat and by the schools, as from the territory, highlighting the training movement in a network context and the educational project. The qualitative research in education is based on literature review, bibliographical research, and exploratory documentary units of analysis of normative and institutional documents and school plans. Therefore, historical-geographical description of the municipality and the educational system is done, institutional and normative guidelines regarding educational planning are analyzed and the relevance of participative educational planning for the constitution of the 'pedagogical municipality' is discussed, as well as reflections are presented on the local educational reality, what is planned and what is actually carried out. Theoretical foundation adopted is based on the studies of Alarcão (1996), Libâneo (2012), Gandim (2001), Gatti (2008; 2016), Imbernón (2011), Vasconcellos (2014), Scarpa (1998), Tardif (2014), Veigas (1998), and others. The time frame of the research covers the period between 2018 and 2022, including the context of the Covid-19 pandemic, with the suspension of face-to-face classes and the organizational (re)planning of the Municipal Education System. The relevance of public formative policies in the process of collective (re)construction of the Political Pedagogical Project and the participation of educational actors in the leading role of the pedagogical municipality of São José do Rio Preto/SP are highlighted and the thesis defended that the Planning is extremely important for the consolidation of public educational policies based on the local context – the territory, for the constitution of the 'pedagogical municipality'.

Keywords: Educational Planning. Pedagogical Municipality. Teacher Training. Public policy. Territory. Sao Jose do Rio Preto.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Brasão de município de SJRP.....	35
Figura 2. Dados sobre a Educação em SJRP.....	44

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Localização geográfica de SJRP no estado de São Paulo.	36
Mapa 2. Região metropolitana de SJRP.	37
Mapa 3. População de SJRP no último censo do IBGE (2022).	38
Mapa 4. Área da unidade territorial de SJRP (2022).	39
Mapa 5. Área urbanizada de SJRP (2019).	41
Mapa 6. Mortalidade infantil em SJRP (2020).	42
Mapa 7. Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em SJRP (2010).	43
Mapa 8. Regiões geográficas de SJRP.	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. IDHM de SJRP em comparação com outros municípios paulistas.....	41
Quadro 2. Dissertações relacionadas ao tema "Planejamento Educacional" encontradas na BDTD...	61
Quadro 3. Teses relacionadas ao tema "Planejamento Educacional" encontradas na BDTD.....	62
Quadro 4. Roteiro de análise dos planos escolares das Escolas A e B.	81
Quadro 5. Partes constituintes do Projeto Político Pedagógico.	106
Quadro 6. Localização do Projeto Político Pedagógico no processo de planejamento.....	106
Quadro 7. Número de matrículas da Educação Básica, segundo o ano (de 2017 a 2021).	125
Quadro 8. Evolução dos dados comparativos de metas IDEB, SJRP.	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação.
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	Associação de Pais e Mestres
AVA-EFAPE	Ambiente Virtual de Aprendizagem da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Sousa”
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEEC	Centro de Atendimento Educacional e Especializado e Convivência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Conselho de Escola
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEDET	Centro do Desenvolvimento do Potencial e Talento
CEFOR	Centro de Formação
CME	Conselho Municipal de Educação
CEMA	Centro de Convivência e Educação Municipal do Autista
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CEU das Artes	Centro de Artes e Esportes Unificados
CEUB	Centro Universitário de Brasília
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CIECC	Complexo Integrado de Educação, Ciência e Cultura
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CREMIN	Centro de Referência e Memória da Infância
DRE	Diretoria Regional de Ensino
ECO	Escola de Competências “Deputado Roberto Rollemberg”
EFGE	Escola de Formação de Gestores
EGP	Escola de Gestão Pública “Ana Maria Vilela”
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACERES	Faculdade Ceres

FAMERP	Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
FATEC	Faculdade de Tecnologia
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK	Juscelino Kubitschek de Oliveira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nível Socioeconômico
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Plano Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPM	Preparo Pedagógico de Material
PPP	Projeto Político Pedagógico
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEE/SP	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SNE	Sistema Nacional de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SJRP	São José do Rio Preto
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNILAGO	União das Faculdades dos Grandes Lagos
UNIP	Universidade Paulista
UNIRP	Centro Universitário de Rio Preto
UNORTE	Centro Universitário do Norte Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	23
2.1 Percursos	23
2.2 Objetivos gerais e específicos.....	26
2.3 Problemática da pesquisa	27
2.4 Métodos e técnicas	29
2.4.1 Procedimentos de coleta e análise dos dados	29
2.4.2 Procedimento de análise dos documentos	30
2.5 Referencial teórico.....	32
3 ASPECTOS HISTÓRICO-GEOGRÁFICOS DO MUNICÍPIO ESTUDADO.....	34
3.1 Caracterização histórica	34
3.2 Caracterização geográfica	35
3.3 Caracterização Socioeconômica	40
3.4 As regiões de SJRP: fomento à integração	46
3.5 Da descontinuidade da conjuntura administrativa e pedagógica ao processo de reconstrução	51
3.6 Conjuntura da educação mundial pós Covid-19 (Relatório PNUD).....	56
4 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM DIFERENTES CONTEXTOS E SISTEMAS	61
4.1 Revisão da literatura	61
4.2 O planejamento educacional: do global ao local	63
4.3 O município e a municipalização	69
4.4 O município e suas possibilidades organizacionais	72
4.5 O percurso de elaboração do Plano de trabalho da SME.....	77
4.6 Um percurso pela normativas da SME: Planos Escolares.....	78
4.7 O que contemplam os planos escolares das escolas A e B.....	80
5 O ‘MUNICÍPIO PEDAGÓGICO’	94
5.1 As possibilidades formativas	98
5.2 A relevância da territorialidade	102
5.3 Planejamento local: a elaboração do PPP	104
5.4 Processos participativos entre atores.....	107
5.5 Gestão e inovação no projeto pedagógico.....	110

6 PROPOSTA DE PLANEJAMENTO PARA MUNICÍPIOS PEDAGÓGICOS: FOCO DO CONTEXTO EDUCACIONAL PÓS-PANDEMIA.....	114
5.1 A realidade	114
6.1 A proposta: formação continuada	116
6.2 O contexto de territorialidade e a tendência da formação docente	118
6.3 Os caminhos da formação docente no contexto de inovação	120
6.4 Recomposição das aprendizagens	123
6.6 Indicadores.....	125
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	148
APÊNDICE A – Autorização da Secretaria Municipal De Educação para realização da pesquisa	149
APÊNDICE B – Análise das Resoluções referentes aos Planos Escolares nos anos de 2018, 2019, 2020, 2021 E 2022.	150
APÊNDICE C – Levantamento das Referências Bibliográficas “Dissertações”	177
APÊNDICE D – Levantamento das Referências Bibliográficas “Teses”	183
APÊNDICE E – Levantamento Bibliográfico “Artigos” Revistas E Periódicos 2018 a 2022	187
APÊNDICE F – Levantamento Bibliográfico Cadernos ANPAE e ANPED 2018 a 2022	191
ANEXOS	192
ANEXO A – Lei Municipal nº 8.053, de 04 de setembro de 2000	193
ANEXO B – Lei Complementar 138, de 28 de dezembro de 2001.....	200
ANEXO C – Resolução SME Nº 13/2018	225
ANEXO D – Decreto Municipal nº 18.073, de 29 de junho de 2018	227

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa retrata a importância do planejamento educacional na constituição de políticas públicas educacionais a partir da territorialidade, para o fomento do ‘município pedagógico’ em sistemas municipais de ensino.

A partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), ocorreu o reconhecimento dos municípios como entes federados com potencial para a constituição de sistemas municipais de ensino autônomos, o que desponta como objeto de análise ainda recente em termos de literatura.

A LDBEN encaminha para os sistemas de ensino as normas para esta organização de forma a estimular a gestão democrática, por meio de dois instrumentos fundamentais, a saber: 1) a elaboração do Projeto Pedagógico da escola, contando com a participação dos profissionais da educação; e 2) a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

O planejamento educacional está baseado em objetivos e ações para organizar a execução do processo educativo, com vistas a alcançar os objetivos propostos para as aprendizagens dos alunos, por meio da implementação das atividades meios e das atividades fins nesse processo.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhorar as aprendizagens dos alunos

estão articuladas entre si, formando três blocos: o primeiro, de áreas vinculadas às finalidades da escola (projeto, currículo, ensino); o segundo, daquelas relacionadas aos meios (práticas de gestão e desenvolvimento Profissional); o último, o da avaliação, envolvendo as demais áreas, concluindo os objetivos e resultados. Permeando os três blocos, a cultura organizacional (ou comunidade de aprendizagem) constitui o espaço físico, psicológico e social em todas as áreas realizam, mediante o papel agregador que podem ter o diretor da escola e a coordenação pedagógica (atuando pelas práticas de Gestão) (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 481- 482).

Desse modo, as formas de organização e gestão educacional agregam na figura de seus gestores a concepção de educação, o que pode ser verificado por meio do conhecimento e da compreensão do planejamento educacional.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 412-413) ainda colocam que “os estudos sobre sistema escolar e sobre as políticas educacionais têm-se centrado na escola como unidade básica

e como espaço de realização das metas do sistema escolar”, o que deve contribuir sobremaneira com a formulação e gestão das políticas públicas educacionais.

Os atos normativos e as propostas curriculares elaboradas, implementadas e avaliadas refletem o projeto educativo delineado pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, o planejamento educacional, relevante para organização e gestão dos sistemas de ensino e, conseqüentemente, da unidade escolar, requer o processo participativo da comunidade escolar, tese aqui defendida, pois o envolvimento da comunidade escolar, a partir de seu território, solidifica um projeto educativo consolidado com vistas à melhoria da qualidade educacional.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que há

[...] duas maneiras de ver a gestão educacional centrada na escola. Na perspectiva neoliberal, pôr a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades dos Estado, deixando às comunidades e escolas a iniciativa de planejar, organizar e avaliar os serviços educacionais. Já na perspectiva sociocrítica, a decisão significa valorizar as ações concentradas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público dos serviços educacionais prestados, sem com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 413).

Para tanto, é necessário compreender o percurso de constituição histórico-geográfica do sistema de ensino para implantar propostas educacionais que de fato considerem a escola na perspectiva sociocrítica, a partir do próprio contexto e com vistas ao desenvolvimento educacional nas aprendizagens dos sujeitos educacionais. Isso requer revisitar a constituição do sistema de ensino, seu projeto educativo, os atos normativos e institucionais dos órgãos centrais e das escolas, o currículo, as propostas formativas, os processos de gestão e organização e os processos avaliativos.

Destaca-se a relevância dos atores educacionais em virtude da percepção que possuem em relação às propostas educacionais que se materializam na escola, na sala de aula, na relação professor-aluno na prática educativa. Dessa forma, o processo de avaliação institucional torna-se imprescindível, pois permite acompanhar as dimensões potencializadoras e desafiadoras para uma educação de qualidade, dando vez e voz à comunidade escolar diante das dificuldades educacionais apresentadas no contexto do próprio território.

Assim, estudar e compreender o contexto local para o desenvolvimento das propostas educacionais e avaliar o processo de ensino aprendizagem devem fazer parte da rotina educacional nacional, estadual e municipal.

O objeto de estudo local, a partir do sistema municipal, justifica-se pela observação sistemática no cotidiano da vivência profissional na educação básica. Tanto em meu trabalho como Supervisora de Ensino há mais de 14 anos quanto em minha atuação em outras frentes junto à Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto (SME) e como docente na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP), há uma constante reflexão premente relacionada à elaboração e à implementação do planejamento educacional articulado às diretrizes educacionais no próprio território das unidades escolares.

Outro aspecto pelo qual se justifica a opção pelo objeto de estudo desta investigação diz respeito à continuidade da pesquisa de mestrado sobre a supervisão escolar no sistema municipal de ensino para democratização da educação básica, a partir dos enfoques e especificidades de sistemas de ensino municipais (Silva, 2018). No estudo atual, busca-se conhecer e perceber como as especificidades locais contribuem ou não para a implementação de uma política educacional que de fato corrobora com o desenvolvimento dos atores educacionais da comunidade escolar.

Estabelece-se a hipótese de que o município de SJRP, ao longo de seu percurso, possa ser categorizado como um ‘município pedagógico’, um ideário de organização de sistema de ensino que se enquadra num processo de planejamento educacional participativo para melhoria dos processos educacionais. A concepção de categoria de ‘município pedagógico’ aqui defendida não é uma ideia nova nos estudos educacionais, mas está alinhada com a trajetória educativa do sistema de ensino estudado.

Magalhães e Adão (2014) propõem a categoria historiográfica ‘município pedagógico’ para a análise do papel da municipalidade no desenvolvimento da educação escolar. Os autores entendem que o município tem autonomia para pensar, implementar e acompanhar suas diretrizes educacionais por meio do arcabouço normativo legal e do percurso histórico constituinte. Nesse sentido, Magalhães e Adão afirmam que há uma discussão sobre a história do papel municipal como protagonista relativamente autônomo na decisão e promoção dos processos educativos e culturais dos cidadãos, no próprio território escolar. De acordo com os autores,

A história da educação e, especificamente, a categoria ‘município pedagógico’, tornam possíveis a compreensão de município como território educativo, possibilitando um sentido de educação que comporta a formação, participação e constituição de identidades. Pois, é preciso considerar que um município é portador de um legado histórico; é uma unidade territorial, cartográfica, sede de poder local e instância educativa” (Magalhães; Adão, 2014, p. 5).

A identidade territorial do Município carrega as dimensões de sua atuação; por consequência, os projetos educativos refletem a caracterização assumida. As dimensões de atuação local pelos gestores educacionais revelam esse percurso e estão expressos nas produções institucionais, isto é, nos Planos de Trabalho.

No presente estudo, o município de São José do Rio Preto, assim como muitos outros, enquadra-se nessa categoria de ‘município pedagógico’, seja pela história constituinte, seja pelos processos organizacionais e formativos implantados pela SME.

Entretanto, o desafio colocado ao sistema municipal de ensino refere-se à relevância do Planejamento Educacional na perspectiva participativa, como destaca Gandin (2001):

É imprescindível enumerar todos os tipos e níveis de planejamento necessários à atividade humana. Sobretudo porque, sendo a pessoa humana condenada, por sua racionalidade, a realizar algum tipo de planejamento, está sempre ensaiando processos de transformar suas ideias em realidade. Embora não o faça de maneira consciente e eficaz, a pessoa humana possui uma estrutura básica que a leva a divisar o futuro, a analisar a realidade e a propor ações e atitudes para transformá-las (Gandin, 2001, p. 83).

Ressalta-se que, estando a atividade humana imersa no ato de planejar algo, seja consciente ou inconscientemente, nota-se, nos indivíduos, a inerente necessidade de transformar a realidade.

Portanto, o planejamento educacional participativo, numa perspectiva democratizante, impõe um desafio e uma possibilidade de corresponsabilidade, por parte dos sujeitos envolvidos nos espaços educativos, na implementação de políticas públicas educacionais que buscam a melhoria da qualidade educacional, já que o território escolar deve ser considerado. É um desafio no sentido de fomentar o processo participativo nas tomadas de decisões, já que isso envolve trabalhar com as diferenças, a diversidade de ideias e concepções pedagógicas e de mundo. É, também, uma possibilidade, à medida que se propõe olhar para dentro da prática educativa com vistas à melhoria da educação. Conforme afirma Vasconcellos (2014, p. 15), “é muito visível a distância entre as intenções expressas nos planos e as práticas concretas realizadas, o que coloca o planejamento, mais uma vez, num território de disputas e controvérsias”.

Dessa maneira, aproxima-se o objeto desta pesquisa, a partir da observação realizada na SME, emergindo a inquietação de responder à indagação de como esse planejamento pensado pela SME se concretiza no contexto das escolas.

Nessa perspectiva, constata-se os desafios e as possibilidades, a partir dos processos participativos, na formação continuada dos profissionais da educação, na implementação do currículo e nas avaliações, que merecem o olhar no presente estudo. Não há a pretensão de negar ou colocar em segundo plano o planejamento educacional estratégico¹; muito pelo contrário, a intenção é promover a integração de ambos com relevância para os processos participativos no interior do contexto escolar, para avanço das propostas pedagógicas teorizadas e as de fato implementadas.

Indaga-se, ainda, como os sistemas de ensino vêm se constituindo em seu percurso histórico e como o planejamento educacional auxilia na elaboração, implantação e acompanhamento de políticas públicas educacionais que considerem a identidade local, por meio do viés participativo, isto é, com os atores educacionais responsáveis por materializar a teoria planejada e colocá-la em prática na unidade escolar.

Nesse sentido, há que fazer a diferenciação no que diz respeito à organização dos sistemas de ensino estadual e municipal.

A Indicação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 13/97 (São Paulo, 1997) e Parecer CEE 67/98 (São Paulo, 1998)² tendo em vista apenas a facilitação da implantação da nova LDBEN ao Sistema de Ensino, aponta para a conceitualização do que vem a ser Proposta Pedagógica, Regimento Escolar e Plano Escolar:

As escolas sempre se viram obrigadas a conformar-se - no sentido de adequar-se, ajustar-se - às normas que vinham de cima. Apesar da "autonomia" no plano das intenções proclamadas, ela logo era cerceada pelas mais diversas razões, entre as quais sempre se alinhavou "a unidade do sistema", a "isonomia", num país de dimensões continentais, um povo com formação caracterizada pelo multiculturalismo (São Paulo, 1997).

Dessa maneira, a indicação acima citada propõe uma forma de organização das unidades escolares por meio dos documentos institucionais normativos, a fim de manter a isonomia e a autonomia do sistema de ensino em relação às dimensões continentais e multiculturais do país.

Mediante a autonomia das unidades escolares vinculadas à rede estadual paulista de ensino, a promulgação da LDBEN destaca a necessidade de elaboração da proposta pedagógica

¹ Chiavenato e Sapiro (2003, p. 39) consideram que “o planejamento estratégico está relacionado com os objetivos estratégicos de médio e longo prazo que afetam a direção ou viabilidade da empresa”.

² O referido Parecer do Conselho Estadual de Educação operacionaliza a Indicação CEE 13/97 para as escolas da rede estadual paulista.

ou projeto político-pedagógico da instituição de ensino, independentemente do sistema de ensino ao qual pertença, seja ele municipal ou estadual.

Os sistemas municipais, por sua vez, têm autonomia para recorrer à sua configuração organizacional de maneira autossuficiente e/ou complementar. Sendo assim, o sistema municipal estudado nesta pesquisa optou por, salva a similaridade na estrutura organizacional, configurar-se com o Regimento Escolar (estrutura organizacional da escola), o Projeto Político-Pedagógico (Proposta Pedagógica), que revela as intencionalidades e planos de ações da escola, e o Plano Escolar, um recorte dos aspectos pedagógicos e administrativos da intencionalidade educativa de cada unidade escolar, o qual é (re)elaborado anualmente, com base nas resoluções publicadas que direcionam sua elaboração, implantação e avaliação.

O cenário da pandemia da Covid-19, no ano de 2020, trouxe a suspensão das aulas presenciais e a reinvenção das formas de ensino em formatos não presenciais por meio da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Essa circunstância reforçou a necessidade de enfatizar o planejamento educacional, a fim de reorganizarmos os objetivos, as metas, as ações e a verificação de diretrizes educacionais que mitiguem as lacunas de aprendizagens.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa buscou revisitar, por meio de análise qualitativa, os documentos escolares, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos Planos Escolares (PEs), em busca de respostas que coadunam com a importância do planejamento educacional participativo alicerçado na realidade do território. Tal estruturação organizacional permitiu ao sistema municipal de ensino manter-se alinhado com a proposta pedagógica em curso. Isso não significa que não ocorreram impactos; ao contrário, veio à tona a possibilidade de pensar as formas diferentes para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem que consideram o contexto da territorialidade. Saber onde se quer chegar, ter metas claras e factíveis permite uma reorganização em momentos de crise, daí a importância do planejamento educacional participativo.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresentam-se os percursos investigativos realizados ao longo do desenvolvimento deste estudo, bem como os objetivos gerais e específicos da pesquisa. Destacam-se a abordagem qualitativa do contexto local e a configuração do território apropriado pela humanidade por meio de processos participativos de envolvimento e pertencimento, a fim de que a formulação de políticas públicas educacionais seja assertiva e factível rumo à qualidade educacional.

2.1 Percursos

A presente tese esteve pautada na investigação de abordagem qualitativa em educação. A opção justifica-se pela maior visibilidade dos aspectos histórico-geográficos do contexto da pesquisa e por apresentar maior relevância sobre a análise da territorialidade do lócus estudado.

Cabe salientar a necessidade de se refletir sobre os dilemas éticos da pesquisa em virtude da proximidade com o objeto de estudo. Isso significa pensar a ética em todas as etapas da pesquisa, desde o planejamento até a divulgação dos resultados obtidos na investigação dos documentos normativos oficiais do sistema municipal de ensino. O planejamento da pesquisa deve ser orientado pela responsabilidade e pelo cuidado ético com o objeto pesquisado.

O foco na pesquisa documental advém do fato de que, segundo Lüdke e André (1986, p. 39), “documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador”. Os autores afirmam ainda que “não existem normas fixas, nem procedimentos padronizados para análise de categoria, mas acredita-se que enfim o quadro teórico, consistente pode auxiliar uma seleção inicial segura e relevante” (Lüdke e André, 1986, p. 43).

Ressalta-se a valorização da pesquisa documental na educação para complementar dados e informações obtidas por outras técnicas a fim de revelar novos aspectos da problemática.

Severino (2007, p. 122) destaca que, na análise documental, tem-se, como fontes, documentos no sentido amplo, ou seja, não só impressos, mas, sobretudo, outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não obtiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima a partir da qual a pesquisadora vai desenvolver a sua investigação e análise.

Também podemos salientar que o pesquisador é um participante, o que lhe permitiu

olhar para o interior do sistema e, alicerçado nos referenciais teóricos, refletir e analisar o objeto estudado. Toda pesquisa, inevitavelmente, traz consigo a carga de valores, preferências, interesses e princípios do pesquisador (Lüdke e André, 1986, p. 43).

Dessa forma, optamos pelas unidades de análises do material coletado, partindo da observação do objeto de estudo, por meio de documentos produzidos tanto pela SME quanto pelas Unidades Escolares. Estiveram sob o olhar da pesquisadora a documentação, os registros, as análises e a sistematização dos dados, incluindo documentos normativos e algumas legislações relevantes do sistema municipal de ensino publicadas no período escolhido para estudo. A caracterização do tipo de documento selecionado e analisado (no caso, as produções normativas federais, estaduais e municipais) refere-se ao planejamento educacional, à constituição dos sistemas de ensino e às ações formativas dos profissionais da educação.

O método de decodificação escolhido se deu por meio da leitura dos documentos, e a forma de registros, por meio de fichamentos de atos normativos, revisão da literatura e produção dos quadros de levantamento bibliográfico (cf. Apêndices).

A “abordagem de pesquisa bibliográfica” foi uma etapa essencial para a produção da pesquisa, pois consideramos a originalidade da temática e seu lócus estudado na investigação da sua origem recente como sistema municipal de ensino e sua correlação com a implementação de políticas públicas. Há uma escassez de pesquisas sobre o planejamento educacional no âmbito de sistemas municipais de ensino, a partir da CF/88 e da LDBEN.

Ao consultarmos os documentos legais e normativos da SME, algumas informações puderam ser levantadas, especificamente no que diz respeito à elaboração dos planos escolares e seu projeto político pedagógico, visto que, de acordo com Silva (2018),

A legislação municipal contempla questões específicas para a implantação em relação à criação do sistema municipal de educação, do conselho municipal de educação, da estrutura do plano de cargos e carreiras do magistério, com destaque para a criação e atuação dos supervisores de ensino, para os princípios da gestão democrática como interface do processo de democratização do ensino de qualidade a todos e para as políticas públicas implementadas em nível municipal” (Silva, 2018, p. 27).

Há uma relevância no percurso trilhado por este município desde sua constituição, em especial no que tange às diretrizes educacionais planejadas e expressas rumo à constituição de um ‘município pedagógico’ em sua essência. Um exemplo é o percurso formativo em continuidade aos profissionais da educação, a fim de que estes não se tornem reféns de políticas públicas descontínuas que de fato não promovem a formação do cidadão crítico e atuante na

sociedade. A composição da jornada de trabalho docente contempla horas de estudo em serviço, conforme normativas vigentes, isto é, a Lei Complementar nº 138/2001 (São José do Rio Preto, 2001). Essa prerrogativa legal de formação em serviço, com parte da jornada de trabalho docente destinada à formação continuada, contribuiu com a tese de ‘município pedagógico’ apresentada neste trabalho.

Ademais, a demanda escolar de aproximadamente 40 mil alunos, distribuídos nos diversos segmentos da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Educação de Jovens e Adultos –, possibilita-nos compreender os desafios e possibilidades colocadas para a educação local a partir da opção da implementação do planejamento educacional participativo para o desenvolvimento de políticas públicas consolidadas que promovam a solidariedade humana e a justiça social.

Outra especificidade destacada refere-se ao potencial agregador e irradiador de polarização como centro de região na oferta de serviços para os municípios de pequeno porte localizados no noroeste paulista. A cidade de São José do Rio Preto constitui-se como modelo educacional a ser seguido pelos municípios menores, chegando a formar os “arranjos educacionais,” ou “polos”, para sediar ações, encontros, seminários, fóruns, conferências, etc., relacionados à política educacional nos níveis nacional, estadual e municipal, em especial no que se refere aos processos formativos dos profissionais da educação.

A partir do recorte temporal escolhido, de 2018 a 2022, ocorreram várias idas e vindas nessa trajetória que reforçam e refutam a tese de ‘município pedagógico’. A descontinuidade de governos a cada pleito eleitoral e, conseqüentemente, as mudanças paradigmáticas da concepção de gestão e organização da pasta da educação SME caracterizaram ora avanços, ora retrocessos ao longo da historicidade da educação municipal. Isso porque percursos pedagógicos foram interrompidos, o que acabou prejudicando a consolidação das diretrizes educacionais para uma educação de qualidade. No entanto, a garantia legal de sistema municipal de ensino, conforme descrita na Lei Municipal nº 8.053/2000 (São José do Rio Preto, 2000), preservou a autonomia e a descentralização necessária à permanência de ações educacionais, como ações de Estado e não de governos. A resistência dos atores educacionais da rede municipal às tentativas de descontinuidade e ruptura do desenho da formação contínua em serviço representa um avanço para qualidade educacional ofertada.

Para além da participação dos atores educacionais, há que se enfatizar as contribuições do arcabouço legal, normativo e institucional na garantia de princípios democratizantes com espaços para diálogo e representatividade junto ao poder executivo municipal, a fim de repensar o desenho formativo contínuo ideal para a rede de ensino.

Dessa forma, em meados do ano de 2017, visando a retomada das ações educacionais em continuidade, foram instituídas as Câmaras de Estudos (Formação Pedagógica, Recursos Humanos e Educação Especial e Inclusiva), legitimadas por meio da Portaria Municipal nº 62/2017. Os profissionais da educação interessados puderam participar dos referidos estudos coletivamente, a fim de encaminhar propostas para as diretrizes educacionais a curto, médio e longo prazo, apontando caminhos para o planejamento educacional almejado pela SME.

Nesta pesquisa, foi dada luz aos encaminhamentos apontados pela Câmara de Formação Pedagógica, que permitiu uma reflexão sobre como se organizaria o planejamento educacional para os próximos anos, numa perspectiva participativa e de continuidade das ações formativas, pautadas em uma (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares concomitante com o Projeto Educativo da SME.

Nesse sentido, tivemos um foco voltado para a formação dos docentes com práticas de sala de aula, e para o fortalecimento do trio gestor³, em processo de implementação da avaliação institucional e, posteriormente, instrumentalização por meio da Assessoria Externa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) para (re)elaboração do PPP das unidades escolares. Diante disso, nasceu o espaço de trocas, na perspectiva prática de autoformação cooperada, dialógica e reflexiva dos gestores educacionais, a fim de fortalecer, apoiar-se, com a possibilidade de ser retirado da posição de isolamento em que a situação hierárquica de gestor escolar muitas vezes o coloca.

Essa foi uma iniciativa local trilhada pelo sistema municipal estudado, que busca trabalhar com a escola democratizada, com acesso e permanência de todos os cidadãos durante a educação básica. É isso que SJRP traz como especificidade e originalidade na pesquisa.

2.2 Objetivos gerais e específicos

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a relevância do planejamento educacional participativo a partir da territorialidade para constituição do ‘município pedagógico’, no período de 2018 a 2022, evidenciado nos documentos normativos e institucionais que dizem respeito à elaboração, implementação e consolidação do projeto educativo no município de São José do Rio Preto (SP).

Associado a este objetivo geral, podemos destacar os seguintes objetivos específicos:

³ Neste estudo, entendemos como “trio gestor” o grupo formado por três profissionais que são responsáveis pela condução da escola: o diretor, o coordenador pedagógico (nas unidades escolares) e o supervisor de ensino (na secretaria municipal de educação).

- Identificar o percurso histórico-normativo no contexto das políticas públicas brasileiras, no que diz respeito ao planejamento educacional em sistemas municipais de ensino, com foco em SJRP;
- Caracterizar o tipo de planejamento prescrito nas normas da Secretaria Municipal de Educação e dos planos expressos na rede de ensino, articulados à constituição do ‘município pedagógico’;
- Relacionar o processo de democratização da educação básica ao papel do planejamento educacional no sistema municipal de São José do Rio Preto como garantia do direito público subjetivo à educação básica, na faixa etária de 04 a 17 anos;
- Elaborar os argumentos e práticas do planejamento que tornam o município ‘pedagógico’;
- Destacar, em âmbito de sistema de ensino, a (não) efetividade dos princípios democratizantes na articulação de planejamento, gestão e formação continuada em nível municipal;
- Evidenciar quais partes do planejamento educacional proposto às unidades escolares são de fato colocadas em prática para a melhoria da qualidade da educação ofertada aos alunos.

2.3 Problemática da pesquisa

A problemática tratada neste estudo centra-se nas diretrizes expressas pela SME por meio da proposta de planejamento educacional e o que é manifesto nos documentos normativos denominados Planos Escolares em escolas da rede municipal de ensino.

Para tanto, foram colocadas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são os princípios que permeiam o planejamento educacional no sistema municipal de ensino de SJRP?
- Quais as especificidades da organização e gestão da rede municipal de ensino de SJRP?
- Quais as articulações realizadas por meio do planejamento da SME e das unidades escolares em seus documentos prescritos?
- Como a literatura a esse respeito nos instrumentaliza para melhoria dos processos educativos nas unidades escolares?

- O que de fato chega às unidades escolares daquilo que é prescrito nos órgãos centrais da SME?
- Como os sistemas municipais de ensino poderão se organizar a partir do contexto pandêmico para mitigar as barreiras educacionais mediante a aprendizagem dos alunos?

Em síntese, como se efetiva a política educacional no âmbito municipal?

Além dessas, procuramos responder a outras questões que permearam o universo da pesquisa, tais como: quais as especificidades de organização, implementação e acompanhamento do planejamento educacional articulados às políticas públicas que coadunam com a constituição de um ‘município pedagógico’, e como os gestores se organizam nos espaços escolares para discussão e implementação de construção do projeto educativo, numa perspectiva de consolidação de ‘município pedagógico’.

Nesse sentido, pretende-se complementar a pesquisa de mestrado (Silva, 2018) ao observar que o sistema municipal de ensino, apesar de todo o percurso organizativo até aqui trilhado, ainda tem muito a percorrer, pois as ações de políticas públicas educacionais descontínuas acabam por imperar, tanto na esfera local, quanto na estadual e na federal.

A hipótese central desta pesquisa é a de que o planejamento educacional participativo para o sistema de ensino poderá ser decisivo para constituição de políticas públicas educacionais, em especial as formativas, a partir da territorialidade do contexto escolar articulada a projeções para o futuro de uma coletividade, isto é, o ‘município pedagógico’.

No entanto, observa-se que o município possui um arcabouço histórico-político-normativo que consolida o planejamento educacional como balizador de políticas públicas educacionais democratizantes, pois seus prescritos apontam para a participação, por meio da representatividade, de cada segmento, em conselhos e/ou equivalentes, a fim de estudar e discutir as diretrizes educacionais adequadas à realidade local do município.

Bortolozzi (2020, p. 30) nos coloca em reflexão crítica:

Uma pesquisa não dá certo, nem errado! Ela chega a resultados que podem ser os que o pesquisador esperava – ou não. Ela tem limites metodológicos, alguns que esbarramos no caminhar, e é preciso que sejamos éticos de assumir isso, apontá-los para novos estudos (Bortolozzi, 2020, p. 30).

Dessa maneira, houve um intenso processo crítico-reflexivo na escolha da metodologia de pesquisa, ora pela proximidade do pesquisador com o lócus pesquisado, ora pela intencionalidade de fuga a questionários e entrevistas, o que nos levou à opção pela unidade de

análise documental, numa perspectiva de percurso histórico-geográfico de constituição de um ‘município pedagógico’.

Além disso, retomamos as potencialidades da análise documental, segundo a qual “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação” (Ludke e Andre, 1986, p. 39). A análise documental possibilitou a complementariedade da pesquisa realizada, como poderá ser observado na subseção a seguir.

2.4 Métodos e técnicas

A fim de conferir para este estudo um grau maior de confiabilidade no que se refere aos aspectos sociais, a metodologia de pesquisa utilizada permeia o universo da pesquisa qualitativa em educação, tendo em consideração a análise do sistema municipal de ensino e do planejamento educacional participativo, bem como a pretensa intencionalidade de categorização de SJRP como ‘município pedagógico’.

Para tanto, realizaram-se análise documental exploratória dos documentos normativos e institucionais, revisão da literatura e pesquisa bibliográfica sobre a temática, as quais embasaram as unidades de análise e dos dados coletas em complementariedade ao estudo proposto. Os documentos estudados remetem à organização da realidade educacional no âmbito da unidade escolar e da secretaria municipal de educação, a fim de que possam olhar para a territorialidade para alavancar as ações educacionais.

2.4.1 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A coleta de dados foi realizada por meio de consultas em diferentes fontes, das quais destacamos:

- Legislação Nacional: análise da atual LDBEN 9394/96 e leis subsequentes;
- Legislação Municipal: fontes documentais municipais, especialmente, do arcabouço legal-normativo do próprio do Município de SJRP;
- Fontes documentais de base legal, especificamente, do arcabouço legal-normativo concernente à legislação estadual paulista sobre o planejamento educacional;
- Fontes documentais de cunho institucional e as normatizações publicadas pela SME e para o município de SJRP;

- Fontes documentais produzidas na SME, tais como o Projeto Educativo/Plano de Trabalho da SME (2018 a 2020), PPP e PEs de 02 (duas) unidades escolares⁴;
- Arquivos e documentos da SME (Resoluções SME nº 05/2018; 06/2019, 02/2020, 05/2021 e 01/2022), referentes aos atos normativos educacionais que corroboram com a implementação das diretrizes educacionais e organizacionais para elaboração dos planos escolares junto às escolas do sistema municipal de ensino;
- Dados educacionais contidos no sistema de cadastro de atendimento de alunos atendidos no sistema municipal de ensino de SJRP, por meio do site institucional⁵ e do Educacenso⁶ (censo escolar 2021);
- Busca de dados em sites oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Qedu (Startup da Fundação Leman), portal da Prefeitura Municipal de SJRP; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre outros;
- Levantamento bibliográfico das produções acadêmicas dos últimos 5 (cinco) anos sobre a temática “planejamento educacional”, literatura especializada sobre sistemas de ensino, formação continuada e municípios pedagógicos.

Além disso, a produção do conhecimento obtido neste estudo está expressa por meio das análises dos dados alicerçados no referencial teórico destacado na pesquisa, a fim de que a abordagem qualitativa em educação pudesse dimensionar o que se pode perceber do planejamento educacional na realidade escolar, ou seja, o planejamento educacional participativo articulado com o território, o diagnóstico e as demandas da comunidade escolar.

2.4.2 Procedimento de análise dos documentos

Neste estudo, utilizamos os procedimentos de unidades de análise documental, com o intuito de aprofundar as discussões acerca do objeto de estudo e compreender o planejamento educacional participativo a partir da territorialidade rumo à consolidação da constituição do município pedagógico. Dessa forma, a representação dos documentos a partir das unidades de análise exploratória nos permitiu realizar a interpretação dos dados para inferir a mensagem

⁴ A fim de preservar a identidade das escolas, utilizaremos, neste trabalho, as denominações Escola A e Escola B.

⁵ Cf. <https://digital.educacao.riopreto.br/>. Acessado em: 6 ago. 2023.

⁶ Cf. <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/> e <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacenso>. Acesso em: 6 ago. 2023.

documental e a realidade expressa no ambiente escolar estudado. A pré-análise consiste na observação dos documentos para tomada de decisões de quais deles serão incluídos na análise.

Marconi e Lakatos (2003, p. 190) definem a observação como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Gil (1999), por sua vez, afirma que, na observação, os fatos são percebidos de forma direta, sem que haja qualquer tipo de intermediação, sendo considerada uma vantagem em comparação com os demais instrumentos.

Na esfera local, o levantamento documental a partir da investigação dos documentos normativos e institucionais oficiais – Plano de trabalho da SME e Planos Escolares por amostragem – forneceu elementos qualitativos sobre o planejamento educacional na realidade escolar, base para reestruturação dos PPPs articulados com o território da escola. Para tanto, optou-se pela análise dos Planos Escolares de duas escolas (Escola A e Escola B), com foco no Plano de ação – diagnóstico, metas, execução, resultado e monitoramento.

Por último, optamos por coletar dados divulgados em sites de pesquisas oficiais, em busca de dimensionar o sistema municipal de ensino de SJRP. Na esfera nacional, utilizamos as plataformas digitais do IBGE, INEP, QEdU, entre outros. Na esfera estadual, por sua vez, utilizamos o site da Secretaria Escolar Digital (SED), o Ambiente Virtual de Aprendizagem da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Sousa” (AVA EFAPE) e o Centro de Mídias São Paulo (CMSP), entre outros. E na esfera municipal, dedicamo-nos à busca de dados por meio da Prefeitura Municipal (Portal digital da Prefeitura) e da página digital da SME (site da educação digital), entre outros que forneceram informações relevantes ao longo desta pesquisa.

A análise foi articulada com a revisão bibliográfica do assunto abordado: sistema municipal de ensino, planejamento educacional, políticas públicas de formação dos profissionais da educação e ‘município pedagógico’, tanto no período anterior quanto na época posterior à pandemia da Covid-19.

Assim ao estudarmos os documentos normativos oficiais e institucionais das escolas da rede municipal de ensino de SJRP, trazemos à tona a reflexão de análise do planejamento educacional implementado pela SME refletido em PEs, coadunando com a tese de que as especificidades da política educacional formativa e a territorialidade contribuem para que SJRP se constitua como ‘município pedagógico’.

Vale salientar que os documentos estudados e analisados foram cruciais no percurso da pesquisa, contudo não se encerraram em si mesmo, pois convergiram para alicerçar o referencial teórico presente nesse estudo.

A seguir, destaca-se o referencial teórico presente nesta pesquisa, pautada em uma abordagem qualitativa em educação.

2.5 Referencial teórico

O referencial teórico-metodológico está articulado para atender à interdisciplinaridade dos autores da pesquisa qualitativa em educação relacionada com a área de Política e Gestão da Educação.

Em relação às ciências políticas e à inter-relação com Política e Gestão Educacional, temos como fundamentos os trabalhos de Oliveira (1997), Souza (2006) e outros. Na perspectiva da abordagem de políticas públicas e direito público constitucional e administrativo, por sua vez, utilizamos os estudos de Silva e Filho (2016). No que se refere aos campos de gestão educacional, história da educação e políticas públicas, trazemos as pesquisas de Magalhães e Adão (2013).

A pesquisa documental, de caráter qualitativo, focaliza as legislações Nacional, Estadual e Municipal, documentos normativos e pedagógicos existentes em nível municipal disponíveis ao domínio público para consulta na SME e na Câmara Legislativa Municipal de SJRP. Nessa perspectiva, utilizamos o referencial teórico de pesquisa documental conforme exposto por autores como Lüdke e André (1986), Marconi e Lakatos (2003), Severino (2007) e outros.

No âmbito da área de planejamento educacional, analisamos os estudos de Veiga (1998), Padilha (2001), Gandim (2001-2011), Vasconcellos (2014), dentre outros, e, no contexto dos processos formativos, destacamos os trabalhos de Scarpa (1998), Gatti (2008), Imbernón (2011), Tardif (2014), entre outros.

Para articular essa discussão, este trabalho está organizado da seguinte maneira: na introdução, apresentamos uma visão geral do estudo. Na segunda seção, tratamos do percurso da pesquisa, expondo a justificativa, os objetivos, a metodologia, e o referencial teórico que nos guiou na análise dos dados coletados. Em seguida, enfatizamos os aspectos históricos geográficos do município de SJRP. Na quarta seção, destacamos a revisão da literatura sobre planejamento educacional e, na quinta, tratamos das possibilidades do planejamento educacional. Na seção seguinte, destacamos os processos formativos e participativos que coadunam para constituição do ‘município pedagógico’ e suas perspectivas e as considerações.

Para tanto, retoma-se o conhecimento histórico geográfico do município estudado, com intuito de dimensionar a realidade local, regional e nacional. A seção sete, por sua vez, traz as considerações finais a respeito deste trabalho de investigação.

3 ASPECTOS HISTÓRICO-GEOGRÁFICOS DO MUNICÍPIO ESTUDADO

A fim de contextualizar o objeto de pesquisa, recorre-se à caracterização histórico-geográfica do município em questão como marcador temporal e espacial do local de estudo. Isso porque reconhecer o município como categoria de análise local, marcado por interferências regionais e nacionais, nos permite compreender os processos organizacionais implementados para atender as demandas educacionais preexistentes na concepção de homem, sociedade, educação e mundo, de determinada localidade. Ademais, a territorialidade, levada à unidade de análise, favorecerá a atuação assertiva na implantação de políticas públicas educacionais de Estado e não de governos descontínuos.

3.1 Caracterização histórica

No ano de 1852, com a chegada do capitão João Bernardino de Seixas Ribeiro, teve início a história de São José do Rio Preto (Portal da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 2008). As terras localizadas no noroeste paulista, às margens do rio Preto, foram doadas pelo fazendeiro Luiz Antônio da Silveira, em louvor ao seu santo padroeiro, São José.

A origem do nome do município vem da junção do padroeiro da cidade — São José — e do rio que corta o município, o Rio Preto. A partir de 1906, a cidade teve seu nome reduzido para Rio Preto. Somente em 1945, foi retomado o nome original de São José do Rio Preto (Portal da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 2008).

O processo de ocupação do sertão paulista iniciou-se com a exploração agrícola e a criação de animais domésticos. Entretanto com a chegada da Estrada de Ferro (EFA), em 1912, a cidade assumiu uma importante posição de pólo comercial e concentração de mercadorias produzidas no então conhecido “Sertão de Avandava” e de irradiação de materiais vindos da Capital (Portal da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 2008).

O município de SJRP destacava-se pelas atividades económicas ligadas ao setor primário da economia, com o cultivo, primeiramente, de café e, posteriormente, de algodão. Dessa forma, observa-se que o município transitou entre um município agrícola em sua origem para a categoria de prestação de serviços no meio urbano. Os elementos que compõem o brasão do município (figura 1, a seguir) comprovam seu passado histórico. Seu significado é explicado no site oficial de SJRP da seguinte forma:

- A cor vermelha significa amor-pátrio, dedicação, audácia, intrepidez, coragem e valentia;
- A águia simboliza o poder, a vitória, o império, a prosperidade, a benignidade e a generosidade. Em suas garras, ela traz ramos floridos de lírio, que simbolizam o santo padroeiro da cidade, São José;
- As oito torres, das quais apenas cinco são visíveis em perspectiva no desenho, indicam que a cidade é sede de Comarca;
- A agricultura está representada por hastes de cana, galhos de café, ramos de algodão, milho e arroz, que lembram a importância econômica do setor para o município;
- O escudo prateado representa a paz, a amizade, o trabalho, a prosperidade, a pureza e a religiosidade;
- A faixa ondulada de sable (preto) representa o Rio Preto, que compõe o nome da cidade (Portal da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, s. d.).

Figura 1. Brasão de município de SJRP.



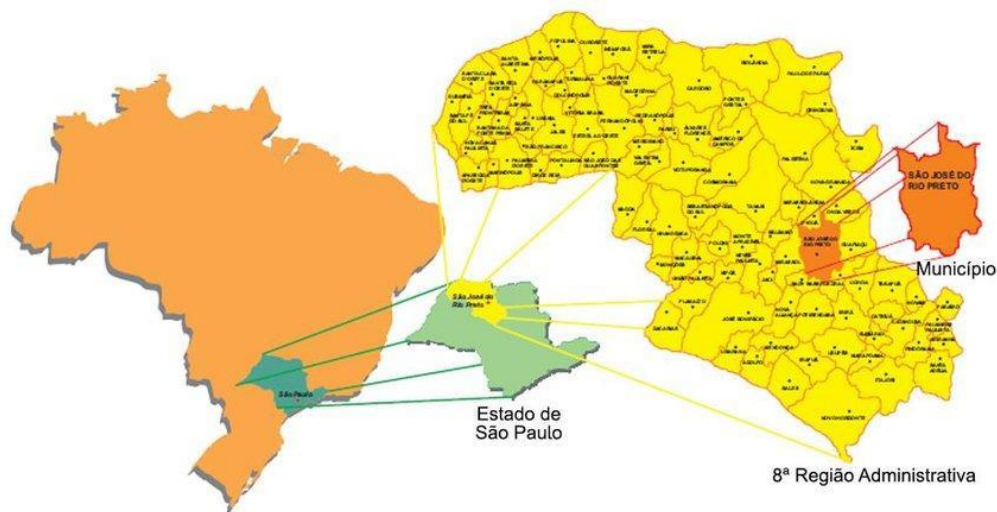
Fonte: Portal da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto (s.d.)

O histórico da municipalidade estudada apontou para o dinamismo dos gestores municipais, ao longo dos anos, em implementar políticas públicas que alavancaram o desenvolvimento socioeconômico em continuidade. A relevância do município de SJRP será abordada também na subseção a seguir, que tratará da caracterização geográfica, bem como dos indicadores socioeconômicos que complementam a especificidade e importância da cidade como centro regional do noroeste paulista (Conjuntura Econômica do Município, 2021).

3.2 Caracterização geográfica

Geograficamente, SJRP localiza-se na região noroeste do Estado de São Paulo, limitando-se ao norte com Ipiguá, a oeste com Mirassol, ao leste com Guapiaçu e ao sul com Bady Bassitt, conforme destacado no mapa a seguir.

Mapa 1. Localização geográfica de SJRP no estado de São Paulo.

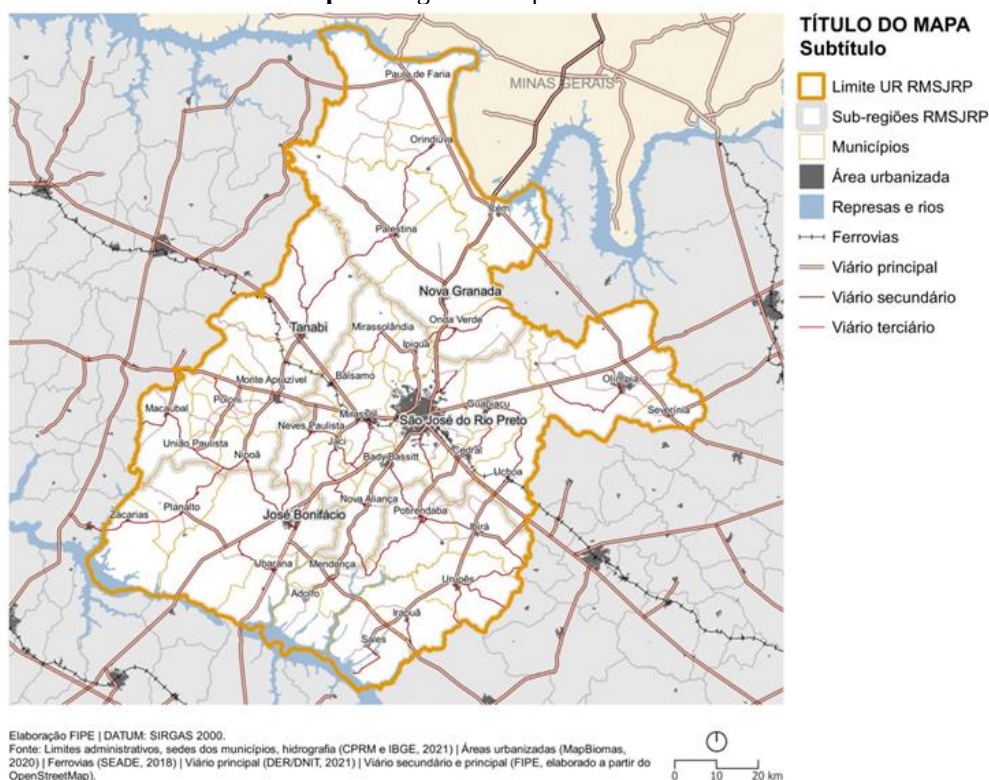


Fonte: São José do Rio Preto (2020, p. 2)

Atualmente, SJRP merece destaque por se encontrar no centro da região noroeste paulista, pela oferta do setor de serviços e pela qualidade de vida oferecida a seus habitantes. Tais fatores nos permitem concluir que o município de SJRP caracteriza-se como polo de atração populacional regional e nacional, em virtude dos serviços ofertados nas áreas da saúde e da educação e, em especial, devido à oferta de emprego no comércio e nas indústrias, o que também leva o município ao crescimento populacional urbano.

Segundo dados do censo realizado pelo IBGE no ano de 2022, a população rio-pretense atingiu a marca de 480.439 habitantes, com densidade demográfica de 1.112,27 hab./km² (IBGE, s. d.). Do conjunto de municípios participantes, SJRP desponta como o mais populoso e, apesar da queda das taxas de fecundidade (IBGE, s. d.), a tendência é o crescimento da população.

O mapa a seguir destaca a região metropolitana de SJRP, tendo o município como centro da região.

Mapa 2. Região metropolitana de SJRP.

Fonte: São Paulo, (s. d.).

A partir da publicação da Lei Complementar nº 1.359, de 24 de agosto de 2021 (São Paulo, 2021), constitui-se a região metropolitana de SJRP, formada por 37 municípios: Adolfo, Bady Bassit, Bálsamo, Cedral, Guapiaçu, Ibirá, Icém, Ipiguá, Irapuã, Jaci, José Bonifácio, Macaubal, Mendonça, Mirassol, Mirassolândia, Monte Aprazível, Neves Paulista, Nipoã, Nova Aliança, Nova Granada, Olímpia, Onda Verde, Orindiúva, Palestina, Paulo de Faria, Planalto, Poloni, Potirendaba, Sales, São José do Rio Preto, Severínia, Tanabi, Ubarana, Uchoa, União Paulista, Urupês e Zacarias, totalizando uma população aproximada de 971.135 habitantes (Portal da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 2023a)

O status de região metropolitana possibilita maiores investimentos e acesso a recursos financeiros. O artigo 2º da referida lei apresenta, como objetivos da região metropolitana,

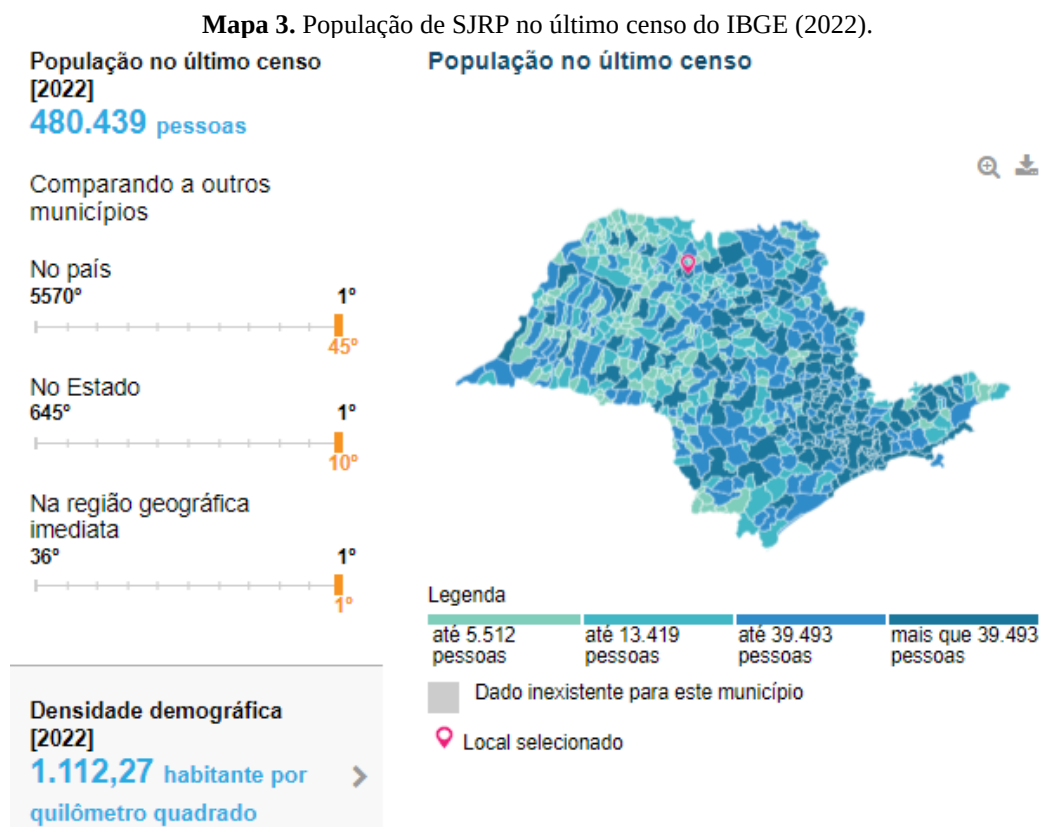
- I - o planejamento regional para o desenvolvimento socioeconômico e a melhoria da qualidade de vida;
- II - a cooperação entre diferentes níveis de governo, mediante a descentralização, articulação e integração de seus órgãos e entidades da administração direta e indireta com atuação na região, visando ao máximo aproveitamento dos recursos públicos a ela destinados;
- III - a utilização racional do território, dos recursos naturais e culturais e a proteção do meio ambiente, mediante o controle da implantação dos empreendimentos públicos e privados na região;
- IV - a integração do planejamento e da execução das funções públicas de

interesse comum aos entes públicos atuantes na região;
V - a redução das desigualdades regionais (São Paulo, 2021).

Além disso, o artigo 7º da mencionada lei prevê, nas funções públicas de interesse comum ao Estado aos Municípios da Região, os seguintes campos funcionais: “I - planejamento e uso do solo; II - transporte e sistema viário regional; III - habitação; IV - saneamento ambiental; V - meio ambiente; VI - desenvolvimento econômico; VII - atendimento social; VIII - esportes e lazer; IX – turismo” (São Paulo, 2021).

Nessa perspectiva, a região metropolitana consolida a relevância de SJRP para a integração econômica regional, fator de desenvolvimento e progresso para vida de seus habitantes, de modo planejado e sustentável para as futuras gerações (São Paulo, s.d.). Destacam-se, em seus objetivos, a importância do planejamento para implementação da política pública e a cooperação em âmbito da administração pública direta e indireta para o desenvolvimento e o progresso da região.

Como é possível observar no mapa a seguir, SJRP ocupa a 45ª posição dentre os 5.570 municípios do Brasil. A cidade destaca-se na 10ª posição dentre os 645 municípios do Estado de São Paulo e em 1º lugar quando analisada na 36ª região geográfica imediata.

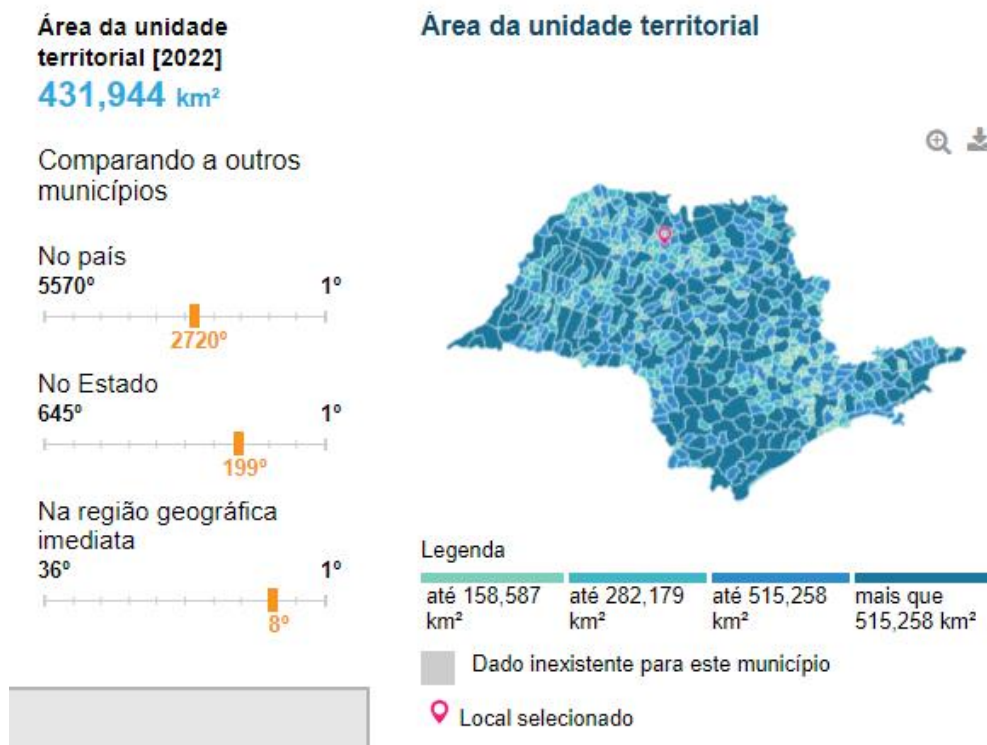


Fonte: IBGE (s.d.)

A necessidade de articulação de políticas públicas que abarquem o crescimento populacional e a qualidade de vida para a população, tende a elevar-se. Para se ter uma ideia a densidade demográfica de SJRP no censo 2010 era de 945,12 habitantes por quilômetro quadrado, colocando-o na posição 35 de 645 do Estado e, nesse último Censo 2022, subiu para 1.112,27 habitantes por quilômetros quadrados.

A elevada taxa de crescimento populacional demanda maior integração do planejamento da cidade, a fim de melhorar o progresso dos bairros e dos habitantes que nele residem, ofertando serviços públicos de qualidade, mobilidade urbana e segurança pública.

Mapa 4. Área da unidade territorial de SJRP (2022).



Fonte: IBGE (s.d.)

Em dimensões territoriais SJRP, possui 431,944 quilômetros quadrados, ocupando a 2.722ª posição entre os 5.570 municípios do Brasil, o 199º lugar entre os 645 municípios do Estado de São Paulo e a 8ª posição entre as 36 regiões administrativas imediatas. Tais dados denotam a importância de investimentos econômicos e sociais delineado pela abrangência do espaço geográfico.

3.3 Caracterização Socioeconômica

A dimensão territorial e habitacional de SJRP acompanha a elevação da situação econômica da população inserida no mercado de trabalho formal.

Conforme dados do Censo 2022, em 2021, a renda média mensal era de 2,7 salários-mínimos, e o PIB per capita 2020 girou em torno de \$ 40.204,08 (IBGE, s.d.).

A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 36.1%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 107 de 645 e 60 de 645, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 322 de 5570 e 262 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário-mínimo por pessoa, tinha 27.3% da população nessas condições, o que o colocava na posição 560 de 645 dentre as cidades do estado e na posição 5113 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, s.d.).

Destaca-se, nos dados coletados, o fato de que 27,3% da população rio-pretense possui rendimentos mensais de até meio salário-mínimo.

Outro dado complementar a esta constatação que merece destaque se refere ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), indicador mais completo para avaliar o grau de desenvolvimento socioeconômico de um país, já que considera três aspectos importantes nessa avaliação: a renda, a saúde e a educação. A classificação do IDH postula entre baixo, médio e elevado.

Ao se trabalhar esses indicadores (renda, saúde e educação) em nível municipal, obtém-se o Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDHM), o qual é uma medida composta por três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. O índice varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

O IDHM é mais adequado para contar a história dos municípios ocupando essas três dimensões do desenvolvimento humano local, apesar de considerar as mesmas dimensões dos indicadores globais.

A esse respeito, de acordo com dados do IBGE, o IDHM de SJRP está entre médio e elevado, conforme se observa no quadro a seguir, em que se pode comparar com o índice de outros municípios paulistas.

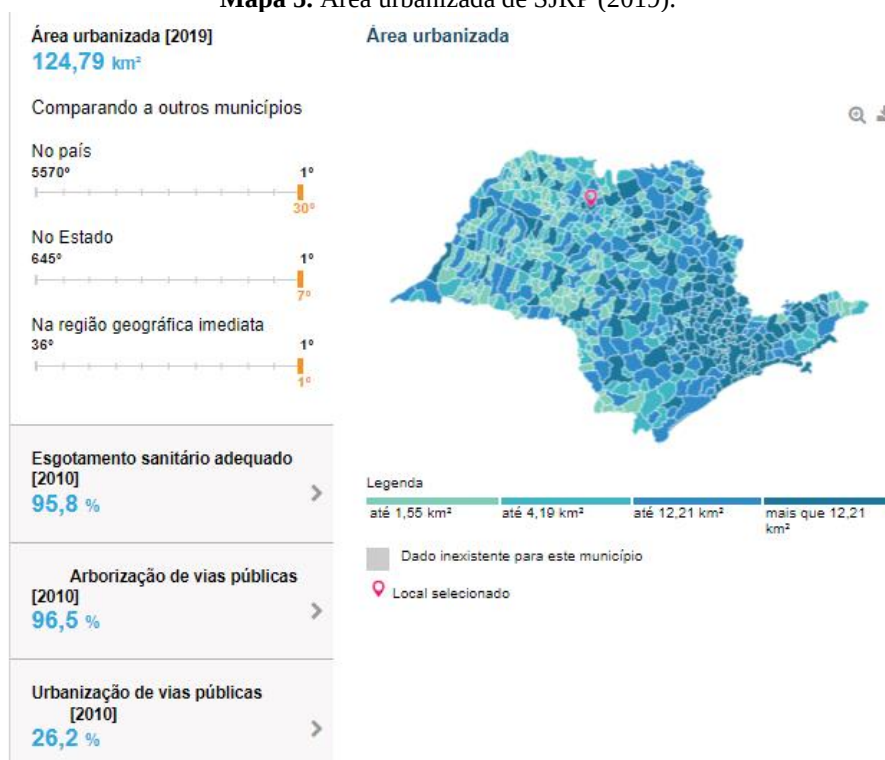
Quadro 1. IDHM de SJRP em comparação com outros municípios paulistas.

Ano	Município	IDHM	Número de Habitantes
2010	SJRP	0,797	480.439
2010	Ribeirão Preto	0,800	698.259
2010	Jundiaí	0,822	443.116
2010	Sorocaba	0,798	723.574
2010	São José dos Campos	0,807	697.428
2010	Araraquara	0,815	242.228
2010	São Carlos	0,805	254.822

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo IBGE 2022.

O IDHM em SJRP, conforme dados do IBGE, foi de 0,797 no ano de 2010, sinalizando uma adequada qualidade de vida para sua população no que se refere à longevidade, educação e renda. Para se ter uma ideia, no Ranking Cidades Sustentáveis 2023⁷, que leva em consideração cinco pilares (prosperidade, gestão, bem-estar, segurança e infraestrutura e serviços básicos), SJRP ocupou a sexta posição do País.

Além disso, de acordo com o censo, a taxa de urbanização em 2019 compreende 124,79 km², conforme mapa a seguir.

Mapa 5. Área urbanizada de SJRP (2019).

Fonte: IBGE (s.d.)

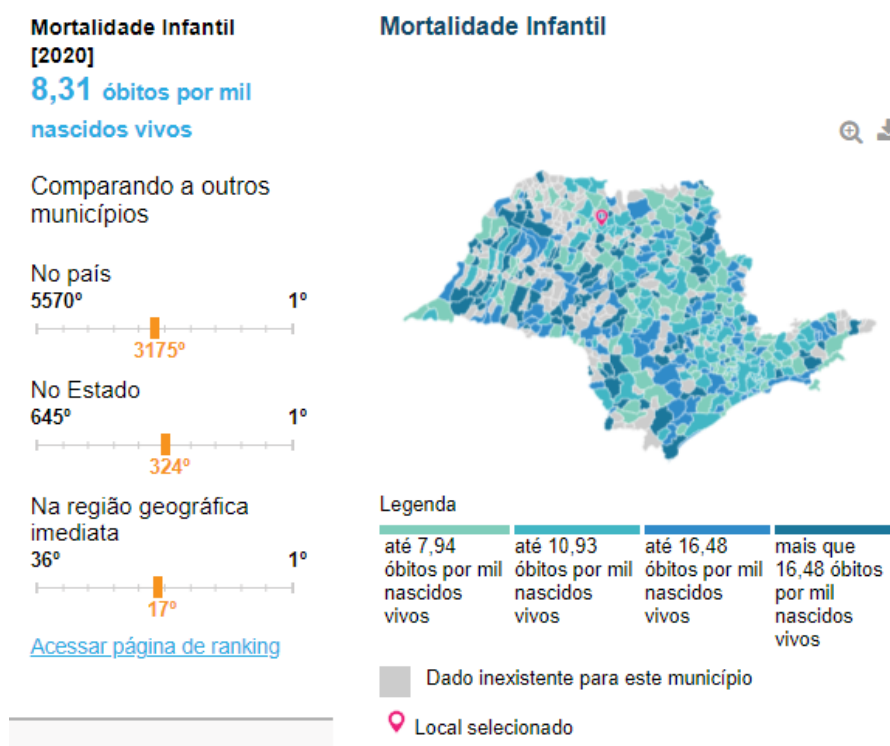
⁷ Divulgado pela consultoria Bright Cities, “plataforma de diagnóstico para cidades que trabalha com mais de 100 indicadores relacionados à ISO 37120 e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU)” (Portal da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 2023b).

São José do Rio Preto apresenta 95,8% de domicílios com esgotamento sanitário adequado, 96,5% de domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 26,2% de domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio).

No que se refere à taxa de mortalidade infantil, os dados do Censo, revelam que

A taxa de mortalidade infantil média na cidade é de 8,31 para 1.000 nascidos vivos. As internações devido a diarreias são de 0,4 para cada 1.000 habitantes. Comparado com todos os municípios do estado, fica nas posições 325 de 645 e 290 de 645, respectivamente. Quando comparado a cidades do Brasil todo, essas posições são de 3184 de 5570 e 3606 de 5570, respectivamente (IBGE, s.d.).

Mapa 6. Mortalidade infantil em SJRP (2020).



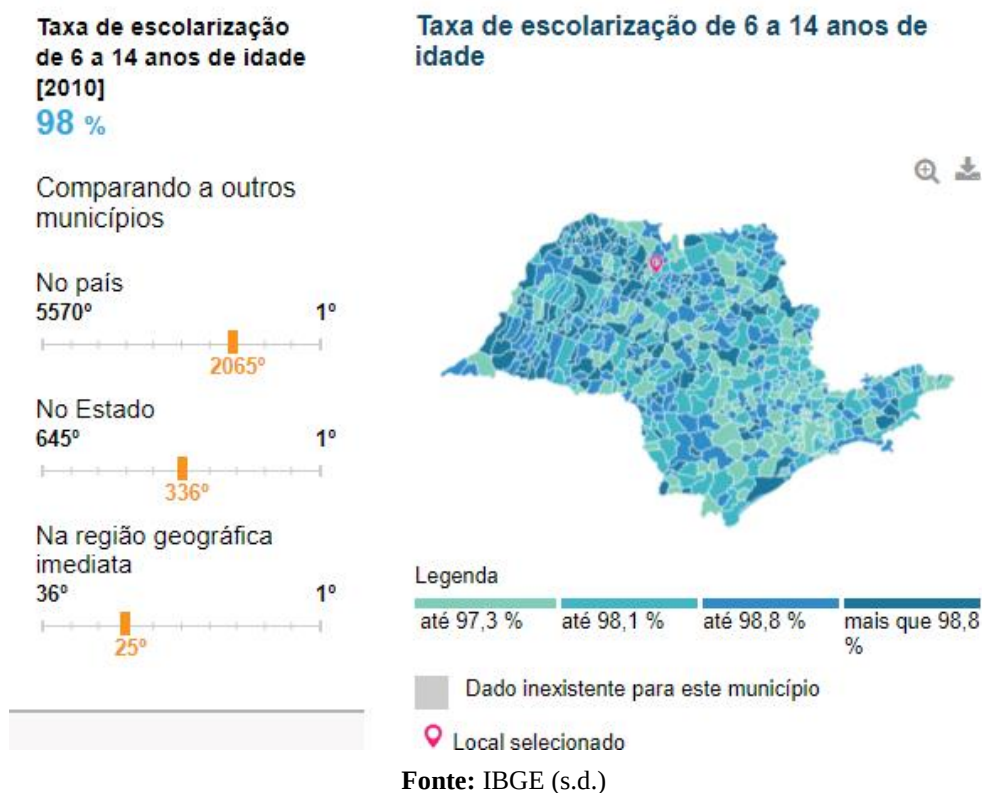
Fonte: IBGE (s.d.)

A taxa de mortalidade infantil em queda representa melhoria nas condições de vida da população, com acesso a saneamento básico e mecanismos preventivos de determinadas doenças. Os investimentos em saúde, educação, esporte, cultura e lazer refletem a preocupação com a primeira infância e o desenvolvimento global das crianças.

Especificamente no que se trata do indicador social Educação, observa-se que a taxa de escolarização em SJRP ficou em torno de 98% no ano de 2010, colocando o município na posição 336 de 645 dentre as cidades do Estado e na posição 2.065 de 5.570 dentre as cidades

do Brasil, conforme mapa a seguir.

Mapa 7. Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em SJRP (2010).



Ainda podemos destacar, no município de SJRP, as renomadas instituições públicas de ensino superior: a Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP), com seu Hospital de Base; um câmpus da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), denominado Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE); e um câmpus da Faculdade de Tecnologia (FATEC); além de um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O município conta, também, com instituições privadas de ensino superior que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas para estudantes de toda a região, como a Universidade Paulista (UNIP), o Centro Universitário de Rio Preto (UNIRP), o Centro Universitário do Norte Paulista (UNORTE), a União das Faculdades dos Grandes Lagos (Unilago), a Faculdade Ceres (FACERES), entre outras.

No que se refere à oferta de cursos profissionalizantes de nível médio, há em SJRP a Escola Técnica Estadual “Philadelpho Gouvêa Netto”, pertencente ao Centro Paula Souza, com cursos técnicos nas áreas de administração, sistemas de informação, construção civil, eletrônica, mecatrônica, prótese dentária, enfermagem, novo ensino médio integrado parcial e integral, e

outros. Há também oferta de cursos técnicos de nível médio no câmpus do IFSP, nas áreas de automação industrial e informática. Além dessas, SJRP também conta com as escolas do Sistema “S” (SESI, SENAC, SENAI, SEST SENAT) e de instituições privadas, que ofertam ensino médio integrado e técnico profissionalizante nas mais diversas áreas do conhecimento.

Especificamente vinculadas ao sistema municipal de ensino, temos escolas de Educação Infantil que atendem em período parcial e integral, estando divididas em creches (que atendem crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (cujo público é composto de crianças de 4 e 5 anos), e escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais e EJA), além de escolas privadas de educação infantil.

O município conta com vasto número de unidades escolares públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio vinculadas ao acompanhamento da Diretoria Regional de Ensino (DRE), e com 144 unidades escolares (públicas e privadas), sendo 90 delas vinculadas ao Sistema Municipal de Educação.

Além disso, vinculam-se ao Sistema Municipal de Ensino os Centros Educacionais – Complexo Integrado de Educação, Ciência e Cultura (CIECC), Centro do Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), Centro de Formação (CEFOR), Centro de Atendimento Educacional e Especializado e Convivência (CAEEC), Centro de Convivência e Educação Municipal do Autista (CEMA), Centro de Referência e Memória da Infância (CREMIN), Escola de Formação de Gestores (EFGE), Parques Ecológicos Educativos das Regiões Sul e Norte, e Escola de Competências (ECO), além dos quatro Núcleos da Esperança, com oferta de educação integral.

Figura 2. Dados sobre a Educação em SJRP.

 EDUCAÇÃO 	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	6,2
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2021]	5,4
Matrículas no ensino fundamental [2021]	50.934 matrículas
Matrículas no ensino médio [2021]	15.319 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2021]	2.578 docentes
Docentes no ensino médio [2021]	1.156 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2021]	139 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2021]	64 escolas

Fonte: IBGE (s.d.)

Sobre a taxa de escolarização, destaca-se que se manteve com média elevada, 98%, o que corrobora com indicadores da qualidade educacional de 6,2 e com o volume de estabelecimentos de ensino e profissionais da educação que conduzem a educação municipal, em todos os níveis de ensino.

Em relação ao desempenho do município nas avaliações em larga escala que compõem o IDEB, a rede municipal de ensino de SJRP atingiu IDEB 6,2 para os anos iniciais do ensino fundamental no ano letivo de 2021, ocupando a 251ª posição no ranking paulista, empatada com Iguapé, Itaberá, Sete Barras e Sorocaba.

Segundo dados da Conjuntura Econômica 2022 referentes à Educação Infantil,

O município de São José do Rio Preto encerrou o ano letivo de 2021 com 17.909 crianças matriculadas em um total de 99 Unidades Escolares e 04 Centros, distribuídas da seguinte forma:

- 13 Unidades de Ensino pertencentes às entidades mantidas em Parceria através de Convênios, sendo:
- 13 Unidades Escolares para atendimento exclusivo à Creche;
- 86 Unidades de Ensino Municipais, sendo:
- 27 Unidades Escolares para atendimento exclusivo à Creche;
- 29 Unidades Escolares para atendimento à Creche e Pré-Escola;
- 22 Unidades Escolares para atendimento exclusivo à Pré-Escola;
- 02 Unidades Escolares para atendimento de Creches, Pré-Escola e Ensino Fundamental Anos Iniciais;
- 06 Unidades Escolares para atendimento de Pré-Escola e Ensino Fundamental Anos Iniciais (São José do Rio Preto, 2022, p. 44).

Quanto ao Ensino Fundamental, a Conjuntura Econômica 2022 apresenta os seguintes dados:

O município de São José do Rio Preto encerrou o ano letivo de 2021 com 21.950 crianças matriculadas, em um total de 44 Unidades Escolares, distribuídas da seguinte forma:

- 02 Unidades Escolares para atendimento de Creches, Pré-Escola e Ensino Fundamental Anos Iniciais;
- 06 Unidades Escolares para atendimento de Pré-Escola e Ensino Fundamental Anos Iniciais;
- 32 Unidades Escolares para atendimento de Ensino Fundamental Anos Iniciais;
- 03 Unidades Escolares para atendimento de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais;
- 01 Unidades Escolares para atendimento de Ensino Fundamental Parcial nos Anos Finais (São José do Rio Preto, 2022, p. 44).

Tais dados apresentam a relevância de se estudar o município, em especial no que se refere à educação ofertada, no sentido de conhecer e refletir sobre a criação do sistema de ensino

municipal, sua trajetória histórico-político-normativa, como sistema de ensino autônomo que espelha a qualidade educacional demonstrada pelos indicadores socioeconômicos divulgados até a presente data.

Caminha-se para o protagonismo do sistema municipal para consolidação de políticas públicas educacionais que atendam o dinamismo histórico-geográfico e socioeconômico de SJRP, por meio do planejamento participativo e da política pública educacional consolidada.

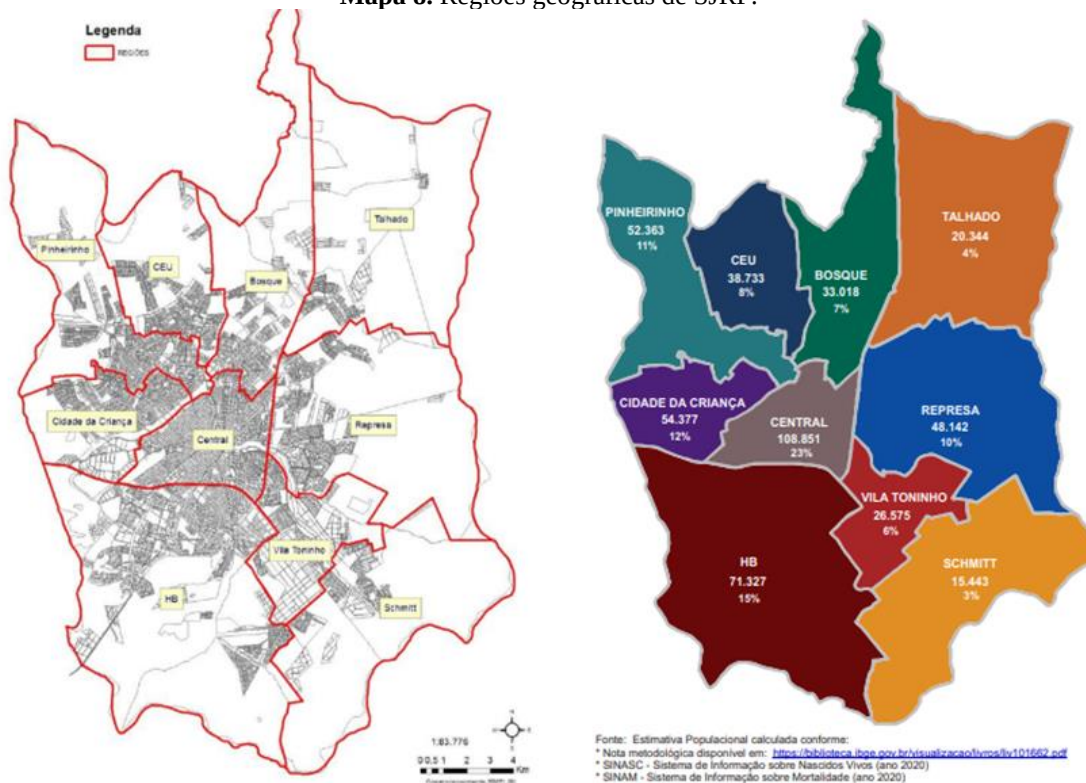
Outra especificidade de SJRP que caracteriza sua relevância refere-se à instituição da divisão geográfica de sua área em regiões, a fim de facilitar a administração pública. Na próxima subseção, tratamos dessa característica do município em questão.

3.4 As regiões de SJRP: fomento à integração

O Decreto municipal nº 18.073 de 29 de junho de 2018, que “institui a divisão geográfica da área do município de SJRP em regiões e dá outras providências correlatas” (São José do Rio Preto, 2018), considerou a divisão geográfica, a regularização da divisão espacial, geográfica e administrativa da área urbana, constituindo-a como importante instrumento para planejamento, gestão e articulação de políticas públicas sociais, econômicas, tributárias do município. O desenho geográfico do território municipal permitiu a organização dos setores censitários, ou seja, as macrorregiões de São José do Rio Preto, grupos de bairros próximos que servem de referência para administração pública direta e indireta, bem como para a definição de políticas públicas intersetoriais.

Tal divisão regional de SJRP só poderá ser revista a cada quinquênio mediante estudo e autorização da Secretaria Municipal de Planejamento Estratégico, Ciência, Tecnologia e Inovação.

As regiões geográficas de SRJP estão representadas no mapa a seguir.

Mapa 8. Regiões geográficas de SJRP.

Fonte: Mapa Digital de São José do Rio Preto⁸

A região HB está localizada nas partes Sul e Oeste do município, em direção à cidade de Bady Bassit. É considerada uma das regiões mais privilegiadas, visto que é composta por condomínios de luxo, como o Débora Cristina e a Quinta do Golfe, e abriga três dos quatro shopping centers da cidade: Rio Preto Shopping Center, Plaza Avenida Shopping e Shopping Iguatemi. Encontra-se, também na região HB, o Estádio Anísio Haddad, popularmente conhecido como “Rio Pretão”, casa do Rio Preto Esporte Clube, time de futebol da cidade. É nessa região que está o Hospital de Base, centro de referência de saúde não só em SJRP, mas em toda a região metropolitana do município.

A região Vila Toninho leva o nome de seu principal bairro e localiza-se na zona leste do município, abaixo da Represa Municipal. É composta também por chácaras.

A região Schmitt fica ao sul, onde se encontra o Distrito de Engenheiro Schmitt, um dos distritos da cidade.

A região da Represa se localiza ao leste e é considerada uma região privilegiada, visto que compreende condomínios de alto padrão, como Gaivota, Damhas e Village Damhas. É

⁸ Disponível em:

<https://sig.riopreto.sp.gov.br/portal/apps/webappviewer/index.html?id=a2d1e2a003dd450b8af235748758904b>. Acesso em: 8 ago. 2023.

composta também pelos bairros São Deocleciano, Jardim Yolanda, São Miguel, Rios d'Itália, entre outros.

A região Bosque se encontra na zona norte da cidade, e abrange bairros como Jardim Nazaré, João Paulo I e II, Cavalari e Vila Elmaz. É nessa região que se localizam o Bosque Municipal e o câmpus da UNESP, denominado IBILCE.

A região Talhado, ao extremo norte de SJRP, leva o nome de outro distrito da cidade, Talhado.

A região Central compreende não somente o centro da cidade, mas também os bairros mais antigos, como Boa Vista, Novo Aeroporto, Imperial, Redentora, Santos Dummont, São Vicente, Maceno, entre outros. Nessa região, localizam-se as principais avenidas do município: Bady Bassit e Alberto Andaló, bem como o Estádio Benedito Teixeira, conhecido por Teixeirão, casa do América Futebol Clube.

A região Cidade da Criança é onde se concentra o polo industrial da cidade, sendo composta pelo Distrito Industrial, e pelos bairros São José Operário e Vila Itália, bem como pela zona oeste da cidade, e pela região dos bairros Residencial Nato Vetorasso e Eldorado.

A região Pinheirinho leva o nome do complexo esportivo que abriga. Está localizada em uma parte da zona norte da cidade, tem como principal avenida a Mirassolândia e abrange o maior bairro da cidade, o Solo Sagrado.

A região Céu também se encontra em uma parte da zona norte da cidade e compreende os bairros Cidadania e Parque Nova Esperança, entre outros.

Essa divisão em regiões a partir de suas características socioeconômicas facilita a identificação e o atendimento das necessidades de cada área. Orlando Bolçone, Secretário Municipal de Planejamento, ao ser consultado sobre a atual geografia de SJRP, exemplifica essa questão da seguinte forma:

A região norte, por exemplo, tem uma população e uma demografia com características diferentes do Centro, onde predomina uma população da terceira idade e onde também já existe uma rede de serviços de saúde suprida, ao passo que a região norte espera a chegada desses serviços (Pinheiro, 2018).

Notadamente, caminha-se pela iniciativa de um planejamento local de organização territorial que considera as especificidades de cada região do município e, ademais, a vontade política do executivo em articular as secretarias municipais em torno de uma política pública integradora e intersetorial.

Corrêa (1998) explica que o conceito de região, tradicionalmente, é entendido como

uma parte da superfície da Terra, dimensionada segundo escalas territoriais diversificadas, caracterizada pelos elementos da natureza ou como uma paisagem e sua extensão territorial, na qual se entrelaçam os componentes humanos e a natureza.

Ao longo da história, o conceito foi reformulado e está associado à ideia de território amplo, regionalização, divisão do espaço, localização, extensão de um fenômeno, entre outros. Nesta pesquisa, o conceito de território pode ser considerado sinônimo de espaço vivido, apropriado, usado, delimitado, que configura os aspectos políticos, econômicos, ambientais e culturais. Ressalta-se que o território não é apenas a configuração política de um Estado-Nação, mas o espaço construído pela formação social.

Coaduna com essa conceitualização Raffestin (1993, p. 43-44), segundo o qual

O território se forma a partir do espaço, é resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator ‘territorializa’ o espaço.

Haesbaert (2007, p. 21), por sua vez, entende que

o território é sempre múltiplo, ‘diverso e complexo’, [...] imerso em relações de dominação e/ou de apropriação sociedade-espaço, desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’.

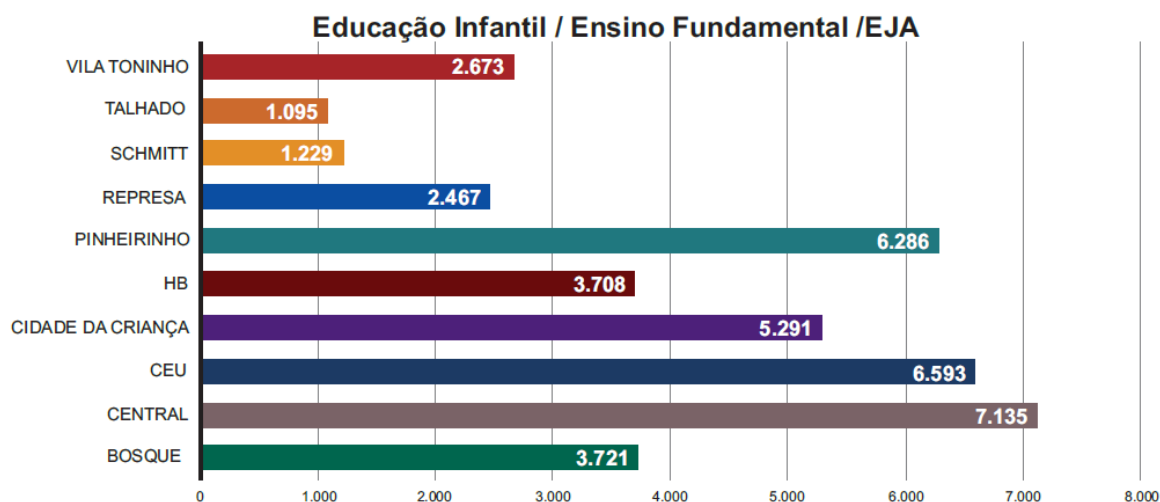
As diferentes escalas de abrangência de estudo do espaço geográfico – o local, o regional, o nacional, o global – nos impulsionam à busca por conhecer e compreender o espaço de vivência humana, a proximidade com o lugar de morada.

Nessa perspectiva, o processo de elaboração e efetivação das macrorregiões em SJRP denota a iniciativa de constituir políticas públicas intersetoriais na área do planejamento e orçamento, assistência social, educação, saúde, cultura, esporte, lazer, trabalho, inclusão digital, mobilidade urbana, segurança, entre outras.

Especificamente no que diz respeito à educação, a rede municipal de ensino estava constituída da seguinte maneira:

Gráfico 1. Número total de alunos por região de SJRP (2022).

Número Total de Alunos por Região



Fonte: Conjuntura Econômica de São José do Rio Preto, 2022

O gráfico acima, retirado dos estudos e dados do anuário denominado “Conjuntura Econômica de SJRP (São José do Rio Preto, 2022, p. 46), compila dados de diversos setores sociais e econômicos disponíveis no município e denota que os dois distritos, Talhado e Schmidt, são as regiões com o menor volume de alunos, ao passo que as regiões Central, CEU, Pinheirinho e Cidade da Criança são as que têm o maior número de alunos. A região do Bosque apresenta-se com potencial de expansão, em virtude da especulação imobiliária de recentes inaugurações de empreendimentos habitacionais. A região da Vila Toninho tem características de identidade local notadamente marcadas. As regiões da Represa e do HB, por sua vez, constituem-se de áreas centrais urbanas e chácaras em expansão moderada.

O formato de regionalização e a análise variam conforme a visão dos estudiosos. Cabe ressaltar que tais estudos permitem, além de um melhor planejamento da cidade, o direcionamento dos investimentos em cada setor, buscando a melhoria da qualidade de vida da população rio-pretense.

Não obstante, para o planejamento da SME, tornam-se essenciais os estudos, dados estatísticos e mapeamento geográfico do crescimento e retração da cidade, seja em números de habitantes, seja em serviços que o município ofereça.

A decisão do Executivo e do Gestor da Pasta sobre as formas de investimentos orçamentários perpassa pela análise desses dados estatísticos e reflete a política pública educacional de cada governo. Isso ocorre nas esferas do poder político local, estadual, nacional e global.

O período de pandemia da Covid-19 apontou, além de outros fatos, que o longo período de isolamento e distanciamento social da população foi mitigado pelos municípios e sistemas de ensino, que estavam com políticas públicas organizadas por meio de um planejamento pautado na realidade local. Isso significa ponderar que os planos em execução necessitam de uma reorganização para atender as demandas das diferentes realidades sociais e educacionais no interior da municipalidade.

3.5 Da descontinuidade da conjuntura administrativa e pedagógica ao processo de reconstrução

A descontinuidade nas políticas públicas educacionais é sempre muito sentida. De acordo com matéria publicada pelo site Todos pela Educação,

O Brasil sofre com a dificuldade crônica de dar prosseguimento às iniciativas educacionais. Os recomeços nessa área certamente não são diários, mas anos são como dias em políticas públicas, porque elas envolvem insumos financeiros, pessoal e articulações políticas e técnicas que afetam diretamente milhões de vidas ao longo de anos.

[...]

As próprias mudanças frequentes dos gestores já são um indício de como é difícil dar continuidade às políticas públicas. A situação é especialmente preocupante na Educação porque seu planejamento precisa orquestrar soluções que, ao mesmo tempo, sirvam para muitas pessoas (48,6 milhões de estudantes!), mas sejam adaptáveis às realidades locais. (Todos pela Educação, 2018)

A alternância de poder do executivo municipal de SJRP (pleito eleitoral), a mudança paradigmática na concepção de organização e a troca da gestão da chefia da pasta da educação municipal, no período de 2017 a 2020, foram marcadas pela descontinuidade das políticas públicas educacionais até então experienciadas na rede municipal de ensino. Tais rupturas geraram desequilíbrio nos processos de gestão e organização das diretrizes educacionais a serem implementadas, o que pode ser superado com a solidez planejamento educacional no contexto escolar.

Os novos gestores e equipe técnica, atores políticos no centro do poder de decisão, suspenderam os processos formativos; inclusive, a própria supervisão de ensino, que marca a autonomia da criação do sistema de ensino municipal, foi “renegada”, a partir de um discurso de uma nova política educacional. Essa reordenação marcou-se pela descontinuidade da organização das atividades meio e com reflexos sentidos nas atividades fins, no ambiente

escolar, na sala de aula, nos indicadores de aprendizagens por meio dos resultados expressos no DEB desse período.

Tal período de descontinuidade caminhou para uma profunda reflexão dos profissionais da educação da rede municipal, gerando uma organização coletiva para exigir a participação desses servidores estatutários nas formulações, na implementação e no acompanhamento das políticas educacionais no âmbito local, o que culminou, como já citado, na instituição da Portaria nº. 67/2017.

A partir dessa mobilização, foi possível organizar os atores educacionais em segmentos para realizarem estudos sobre as propostas educacionais que dialogam com o percurso da rede.

O ano de 2017 foi emblemático no contexto da educação municipal pelo estudo e pela elaboração do desenho das ações educativas, por meio do planejamento educacional participativo nos diversos segmentos, a fim de que ocorresse uma proposta de intervenção e melhoria da educação municipal pela retomada de processos educativos outrora interrompidos.

As câmaras para estudo, debates e propostas sobre determinados pontos críticos que assolavam a educação municipal, denominadas “Câmara da Educação Especial e Inclusiva”, “Câmara de Recursos Humanos”, “Câmara Pedagógica”, representaram uma forma de organização dos trabalhadores em educação a fim de não permitir a descontinuidade das diretrizes educacionais experienciadas de forma positiva pela comunidade escolar até aquele momento.

De acordo com matéria divulgada no site oficial da Prefeitura Municipal de SJRP, “o objetivo da Câmara [de Formação Pedagógica] é a participação democrática de todos os níveis de ensino, através dos seus representantes para harmonizar as ações da secretaria, priorizando o bem dos alunos e educadores” (Portal da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 2017).

Além disso, os estudos realizados em contexto de rede pela Câmara de Formação Pedagógica, buscaram o planejamento de uma formação continuada em rede dentro da jornada de trabalho dos profissionais da educação, focando no desenvolvimento da autonomia, diálogo e colaboração entre os pares para construírem e reconstruírem suas práticas pedagógicas. Esse foi um movimento marcado pela retomada das ações educativas, após a escuta das demandas educacionais oriundas da escola e do seu território.

Destaca-se a importância da Câmara de Formação Pedagógica para o estabelecimento de políticas públicas educacionais que atendam os anseios da comunidade intra e extraescolar, utilizando dos mecanismos democráticos para a escuta e posterior definição dos projetos educativos a serem elencados.

No Relatório Final da Câmara de Formação, lemos:

A pesquisa realizada junto às unidades escolares é de ordem qualitativa e foi efetivada em duas etapas: primeiramente, foram encaminhadas às escolas questões abertas a serem discutidas coletivamente e outras para serem respondidas individualmente. A questão coletiva, além de provocar reflexão do grupo, tinha como objetivo principal identificar qual a concepção da Rede Municipal de ensino sobre formação continuada. Já as questões individuais buscavam colher dados para conhecer o perfil profissional dos professores da Rede, bem como suas necessidades formativas. Um questionário semelhante foi aplicado junto aos especialistas da educação: coordenadores pedagógicos, diretores de escola e supervisores de ensino, que também deveriam apontar suas necessidades formativas, bem como aquelas consideradas por ele em relação a seu grupo (São José do Rio Preto, 2017b, p. 17).

Dessa maneira, foi dirigida, aos profissionais da rede municipal de ensino de SJRP, a pesquisa por meio de questionário para identificar o perfil profissional, às demandas formativas e as concepções teóricas para que pudessem refletir sobre a prática pedagógica existente.

Após as discussões sobre a formação continuada do professor e demais profissionais da educação, foi elaborada a síntese das principais demandas formativas, como descrito no gráfico a seguir:

Gráfico 2. Apontamentos sobre a concepção de formação continuada da rede municipal de ensino de SJRP (2017).



Fonte: São José do Rio Preto, 2017, p. 19.

Ao final do trabalho de estudo de cada grupo, foi possível elaborar relatórios com propostas de ações que poderiam ser implementadas a curto, médio e longo prazo. As propostas foram divulgadas para todos os profissionais de educação, por meio de reuniões coletivas. De modo geral, as proposituras apresentadas, em especial no que diz respeito aos processos formativos, primaram pela interação e troca de experiências que permitem intervir diretamente no fazer pedagógico da sala de aula.

De acordo com o Relatório (São José do Rio Preto, 2017b),

Ainda é possível constatar que eles buscam na formação continuada aquilo que não tiveram em sua formação inicial, ou seja, procuram preencher suas lacunas formativas para melhoria do fazer docente.

Em geral, os professores justificam suas preferências pelas ações enunciadas

mostrando seus interesses de crescimento profissional, por acreditarem que estas ajudam a fundamentar, analisar e aprimorar a prática educativa, além de acrescentar conhecimentos e propiciar o repensar do fazer pedagógico (São José do Rio Preto, 2017b, p. 20).

No mesmo documento, ainda consta que os profissionais da educação destacaram a “importância de se considerar o percurso de cada profissional, tempo de docência no segmento em que está atuando, bem como propositura de ações que sejam realmente possíveis de execução, considerando os recursos materiais das unidades escolares” (São José do Rio Preto, 2017b, p. 19).

Ficou estabelecido, então, o retorno das formações em rede para docentes e gestores escolares, respeitando os conteúdos formativos trilhados pela rede ao longo dos anos de investimento e estudos, e retomando o arcabouço institucional normativo produzido até aquela data.

Compreende-se que

[...] a formação continuada tem uma dimensão de complementação da formação inicial e de reelaboração teórico-crítica da prática educativa ao longo de toda a carreira profissional. Precisa considerar os diferentes saberes e experiências pautando-se na pedagogia interativa e dialógica articulando teoria e prática, voltada para a atividade reflexiva e investigativa com foco na qualidade do ensino. Não deve ser caracterizada como mera atualização, treinamento e capacitação. Deve contemplar a existência de ambiente adequado a momentos de reflexão coletiva entre pares; garantir acompanhamento, suporte e retorno sobre o resultado das atividades de formação; vincular plano de formação com o currículo em Rede; ter condições de infraestrutura; prever carga horária para formação, condições e valorização profissional. Cabe à Secretaria Municipal de Educação, ao poder público desse município, analisar as propostas aqui apresentadas, implementando ações que considerarem pertinentes para garantia da formação continuada de qualidade na Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto (São José do Rio Preto, 2017b, p. 117).

Destaca-se a importância de valorizar a formação continuada em serviço, a partir dos saberes da experiência e da prática cotidiana, e desenvolver os saberes necessários, tendo em vista o próprio contexto, para que de fato ocorra a progressão das aprendizagens. Os momentos formativos devem ser organizados primando pela existência de ambiente adequado a situações de reflexão coletiva entre pares, com garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre o resultado das atividades de formação, de acordo com o plano de formação e com o currículo oficial. Para tanto, será essencial a melhoria das condições de infraestrutura e suprimentos adequados, bem como a valorização profissional com aumento da carga horária destinada à

formação continuada em serviço.

Após esse debate promovido em toda a rede de ensino, ficou estabelecido o repensar do Plano de Trabalho da SME, bem como dos PPPs e PEs das instituições de ensino, por meio do planejamento participativo.

Dessa maneira, os anos de 2018 e 2019 foram marcados por processos de retomada em diversas frentes da educação municipal. Os profissionais da rede municipal de ensino e o poder político local alinharam o planejamento, a implementação e a avaliação da política educacional de forma colegiada, respeitando o percurso trilhado. Isso permitiu a reconstrução dos processos pedagógicos, em especial no que se refere à retomada da formação continuada dos docentes e gestores.

3.6 Conjuntura da educação mundial pós Covid-19 (Relatório PNUD)

Não obstante à realidade local, o mundo enfrentou a pandemia da Covid-19, que exigiu a rápida reorganização do que estava proposto para os sistemas de ensino, secretaria de educação e escolas no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

Em 2019, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), por meio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial, divulgou o relatório *The State of the Global Education Crisis: a Path to recovery*, isto é, “O Estado da Crise Educacional Global: um Caminho para a recuperação”, o qual aponta que,

Mesmo antes da pandemia de Covid-19, o mundo já estava vivenciando uma crise de aprendizagem. 258 milhões de crianças e jovens em idade escolar estavam fora da escola. Muitas crianças que estavam na escola aprendiam bem pouco: 53% das crianças de 10 anos de idade em países de média e baixa renda estavam vivenciando pobreza de aprendizagem, o que significa que eles não eram capazes de ler e compreender um texto simples adequado à idade de 10 anos⁹ (The World Bank; UNESCO; UNICEF, 2021, p. 9).

O referido relatório teve como objetivo realizar um balanço do estado da educação em todo o mundo após o fechamento prolongado das escolas, suspendendo as aulas presenciais. Além disso, pretendeu apontar caminhos para que os países e sistemas educacionais mitiguem

⁹ Traduzido pela autora. No original: *Even before COVID-19 hit, the world was already experiencing a learning crisis. 258 million primary- and secondary-school age children and youth were out of school.1 Many children who were in school were learning very little: 53 percent of all ten-year-old children in low- and middle-income countries were experiencing Learning Poverty, meaning that they were unable to read and understand a simple age-appropriate text at age 10.*

as lacunas deixadas nesse período, em especial nos países com baixas e médias rendas em que as populações vivem na pobreza. O fechamento das escolas comprometeu as aprendizagens dos alunos que vivem nesses territórios marcados por pobreza e falta de acesso às condições básicas para a continuidade dos estudos e, consequentemente, às aprendizagens.

Coaduna com essa perspectiva o Relatório do Banco Mundial (2022),

O fato de que a crise teve um impacto maior nos grupos desfavorecidos se aplica também às economias emergentes, bem como às desenvolvidas. Dados preliminares de um número de economias emergentes apontam para aumentos significativos na desigualdade dentro dos países, e revela ainda que as disparidades iniciais de desemprego não diminuíram com o relaxamento das medidas de distanciamento social e lockdown. Aqueles que sofreram perdas iniciais maiores – mulheres, trabalhadores jovens, trabalhadores urbanos, e aqueles com baixos níveis de educação formal – se recuperaram mais lentamente do que suas contrapartes ou não foram capazes de reverter, de forma substancial, as disparidades iniciais nas perdas¹⁰ (The World Bank, 2022).

O Relatório do Banco Mundial, UNESCO e UNICEF, por sua vez, complementa que os países deverão organizar os sistemas de educação para dirimir as lacunas deixadas pela pandemia da Covid-19, no que diz respeito às aprendizagens dos alunos. De acordo com resumo divulgado em comunicado de imprensa da UNICEF,

Para construir sistemas de educação mais resilientes a longo prazo, os países devem considerar:

- Investir em um ambiente propício para desbloquear o potencial de oportunidades de aprendizagem digital para todos os estudantes.
- Reforçar o papel de pais, famílias e comunidades na aprendizagem das crianças.
- Garantir que os professores tenham apoio e acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional de alta qualidade.
- Aumentar a participação da educação na alocação do orçamento nacional de pacotes de estímulo (UNICEF, 2021).

Nessa perspectiva, há que se considerar os investimentos em inclusão digital por meio do acesso às tecnologias comunicacionais e digitais a fim de construir aprendizagens significativas para os alunos.

¹⁰ Traduzido pela autora. No original: *The pattern of the crisis having a higher impact on disadvantaged groups applies to both emerging and advanced economies.*¹² *Early evidence from a number of emerging economies points to significant increases in within-country inequality.*¹³ *It also reveals that initial disparities in job losses did not decline as lockdown and social distancing measures were relaxed. Those who suffered larger initial losses—women, younger workers, urban workers, and those with low levels of formal education—recovered more slowly than their counterparts or were not able to substantially reverse the initial disparities in losses.*

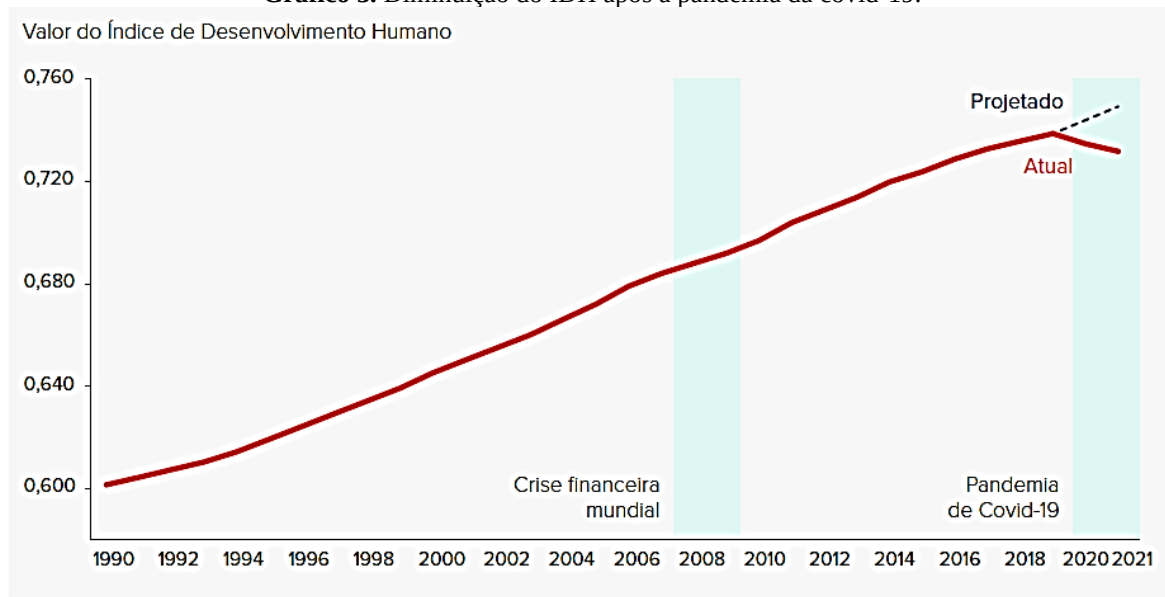
Além disso, o Relatório reforça o papel dos pais, da família e da comunidade na responsabilização das aprendizagens das crianças em toda a sua vida escolar, numa perspectiva de aprendizagem colaborativa. Entretanto, o documento ressalta a importância do investimento em políticas públicas formativas para os professores, a fim de que possam alcançar a alta performance no processo de ensino e, por consequência, a promoção das aprendizagens dos alunos. Por fim, o texto destaca como primordiais os investimentos orçamentários em educação, para que tais ações possam ser consolidadas por meio de programas educacionais que potencializam as aprendizagens dos alunos no ambiente escolar.

De acordo com comunicado de imprensa publicado no site da UNICEF, os programas educacionais “devem abranger três linhas principais de ação para recuperar o aprendizado: 1) consolidação do currículo; 2) extensão do tempo de instrução; e 3) melhoria da eficiência da aprendizagem” (UNICEF, 2021). Dessa forma, os países e, por consequência, os sistemas de ensino deverão priorizar parte de seu orçamento para a educação, a fim de que possam de fato consolidar o currículo, ampliar o tempo em que o aluno seja submetido ao conhecimento no ambiente escolar e instrumentalizar os professores para maior eficiência no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Recentemente, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)¹¹, divulgou o Relatório de Desenvolvimento Humano 2021-22 intitulado “Tempos incertos, vidas incertas: moldando nosso futuro em um mundo em transformação”, o qual apresenta quedas significativas no panorama dos indicadores sociais que compõem o IDH, que mede a capacidade de renda, saúde e educação de seus habitantes.

A figura a seguir mostra que, “pela primeira vez, o valor global do Índice de Desenvolvimento Humano desceu durante dois anos consecutivos”:

¹¹ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento é o órgão da Organização das Nações Unidas que tem por mandato promover o desenvolvimento e erradicar a pobreza no mundo.

Gráfico 3. Diminuição do IDH após a pandemia da covid-19.

Nota: O período de duração da crise financeira global é indicativo.

Fonte: Gabinete do Relatório do Desenvolvimento Humano cálculos baseados em dados de Barro and Lee (2018), FMI (2021c, 2022c), DAESNU (2022a, 2022b), Instituto de Estatística da UNESCO (2022), UNSD (2022) e Banco Mundial (2022c).

Fonte: PNUD (2022, p. 4).

A análise a partir do valor do IDH mundial permite destacar que, nos dois anos após a pandemia, o IDH vem diminuindo, apagando os avanços do quinquênio anterior. Isso vem promovendo debates e reflexões sobre as incertezas econômicas e sociais para o desenvolvimento dos países e suas populações, como explicitado a seguir:

A insegurança e polarização pioram as coisas. No meio de tanta incerteza, a verdade é que não vamos conseguir fazer tudo corretamente, nem sequer na maioria das situações. Nesta nova era turbulenta, podemos definir a direção, mas não podemos garantir o resultado. As boas notícias são que temos mais ferramentas que nunca para nos ajudar a navegar e a corrigir o curso. Ainda assim, nenhuma quantidade de magia tecnológica substitui uma boa liderança, ação coletiva e confiança (PNUD, 2022, p. 33).

De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2021/2022 (PNUD, 2022), o Brasil ocupa a 87^a posição no ranking mundial, com IDH de 0,754. Os dados revelam que o Brasil está entre os IDHs médios e que precisa melhorar a distribuição de renda para alcançar patamares elevados no que diz respeito aos indicadores sociais que compõem o IDH, tais como saúde e educação.

Dessa forma, o referido relatório nos impulsiona a pensar em estratégias colaborativas para avançar nas lacunas potencializadas pela crise da pandemia da Covid-19. Em cenários incertos e inseguros, trabalhar com planejamento e qualificação de equipes torna-se essencial para superar desafios e produzir resultados adequados aos objetivos que se almeja alcançar.

Portanto, na próxima seção, abordaremos as diferentes formas e contextos de aplicabilidade de planejamento educacional, com base na pesquisa bibliográfica realizada sobre essa temática.

4 PLANEJAMENTO EDUCACIONAL EM DIFERENTES CONTEXTOS E SISTEMAS

Nesta seção, apresenta-se o percurso do planejamento educacional em diferentes contextos e sistemas, permeado pela revisão da literatura e pesquisa bibliográfica no meio acadêmico. Além disso, destaca-se a importância do planejamento educacional para formulação da agenda de políticas públicas educacionais com vistas à melhoria do processo de ensino aprendizagem.

4.1 Revisão da literatura

Para complementar a pesquisa e defender a tese explicitada, realizou-se a busca por teses e dissertações em instituições referenciadas sobre trabalhos acadêmicos.

O levantamento bibliográfico foi obtido por meio da coleta de informações disponíveis nos respectivos meios eletrônicos, a partir do recorte temporal dos últimos 5 (cinco) anos e pela palavra-chave/descritor “Planejamento Educacional”.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontradas 9 dissertações relacionadas ao tema, conforme quadro a seguir.

Quadro 2. Dissertações relacionadas ao tema "Planejamento Educacional" encontradas na BDTD.

Instituição	Número de publicações
UFSCAR	03
CEUB	01
UECE	01
UFJF	01
UFMS	01
UNICSUL	01
USP	01

Fonte: Elaborado pela autora

Utilizando o filtro de busca avançada por título, encontramos os seguintes estudos: Planejamento educacional e seu monitoramento: o caso de São Luís do Maranhão (Pereira, 2021); Planejamento educacional em contextos municipais: o monitoramento e a avaliação do plano municipal de educação de Taubaté (Castilho, 2021); Do planejamento à gestão por incentivos: percursos da economia e seus rastros neoliberais (Elias, 2019); Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros (Santos, 2020); O planejamento educacional para alunos público alvo da educação especial do ensino médio integrado (Franco, 2021); Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA (Leite, 2020); Planejamento

educacional em contextos municipais: o monitoramento e a avaliação do Plano Municipal de educação de Taubaté (Castilho, 2021, duplicada); O planejamento educacional em Mazagão-AP: um olhar sobre o Plano Municipal de Educação no Triênio (2015-2017) (Braga, 2019); Ferramentas tecnológicas educacionais: elaboração de um guia e a utilização no planejamento das aulas de física (Oliveira, 2019); e A valorização docente no contexto do Planejamento educacional: um estudo sobre o caso do Estado de Mato Grosso do Sul (Miura, 2019).

A pesquisa de teses com o mesmo descritor/palavra-chave apresentou os seguintes resultados:

Quadro 3. Teses relacionadas ao tema "Planejamento Educacional" encontradas na BDTD.

Instituição	Número de publicações
UFGD	02
Mackenzie	01
UFAL	01
UFG	01

Fonte: Elaborado pela autora.

Utilizando-se o filtro de busca avançada por título, a pesquisa retornou os seguintes resultados: O papel do fórum estadual de educação no planejamento educacional sul-mato-grossense (Lima, 2018); Cultura brasileira e educação: indícios de estetismo na história do planejamento educacional brasileiro (Fontes, 2018); O papel do fórum estadual de educação no Planejamento educacional sul-mato-grossense (Lima, 2018, duplicada); A participação da sociedade no planejamento educacional: o caso do Plano Municipal de Educação em um município do sertão de Alagoas (Silva, 2019); Estado e planejamento educacional no contexto do federalismo: o processo de elaboração dos planos municipais de educação em Goiás (Alves, 2020).

Dessas cinco teses, optamos por utilizar as pesquisas de Lima (2018), Silva (2019) e Alves (2020), pelo fato de elas possuírem maior aproximação com o objeto da pesquisa. O registro que constava como duplicado foi descartado, e o trabalho de Fontes (2018) não foi utilizado em virtude da distância temática do objeto pesquisado.

No banco de resumos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao utilizarmos o descritor “planejamento educacional”, com filtro de busca avançada nos últimos 05 (cinco), foram localizados 1.338 trabalhos, sendo 762 em nível de mestrado e 392 em nível de doutorado.

Quanto aos artigos científicos publicados no endereço eletrônico da SciELO, encontramos 13 trabalhos publicados no período de 2018 a 2022, dos quais foram selecionados 3, pois a maioria refere-se às questões de saúde na subárea de psicologia, psicanálise, medicina

e enfermagem. Os mais próximos da temática “planejamento educacional” são: A inter-relação entre direito à educação e planejamento educacional: uma análise da produção científica (1988-2018) (Fernandes; Abiatti, 2021); Planejamentos e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local (Fonseca; Ferreira; Scaff, 2020); O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda (Silva; Silva, 2019).

Também pesquisamos artigos publicados em eventos da área, tomando, por referência, informações das diversas edições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Nacional de Política e Administração Educacional (ANPAE).

Da ANPED, foram utilizados dois trabalhos do caderno 05. O primeiro deles foi o artigo “Planejamento educacional em tempos de reforma: onde fica a escola?” (Albuquerque, 2005), tendo em vista que o estudo retrata o planejamento dentro do contexto social, além de trazer um panorama do planejamento educacional da América Latina, no Brasil e, especificamente, no Estado do Ceará, e as constatações em escola cearense. O segundo estudo considerado relevante para esta pesquisa foi “Planejamento educacional: conceitos, definições e mudanças” (Fernandes, 2006), que retrata a busca por uma organização dos documentos dos temas desenvolvidos em cada comunicação e por estrutura de texto, resultando instrumentos de auxílio no desenvolvimento de categorias de análise e na análise dos conceitos.

Da ANPAE, encontramos os cadernos temáticos 03 e 07. Do primeiro, organizado por Azevedo *et al.* (2016), destaca-se o capítulo intitulado “Centralização e descentralização das políticas educativas no Brasil e a gestão sistêmica da educação”. O caderno temático 07, por sua vez, foi considerado na íntegra e intitula-se “Valorização dos Profissionais da Educação: condições e relações de trabalho” (Aguiar *et al.*, 2016). Tais referências foram utilizadas em complementaridade da pesquisa por apresentarem estudos correlacionados sobre a gestão sistema da educação e a valorização dos profissionais da educação.

Cabe salientar que a revisão da literatura dos últimos cinco anos nos apresentou escopo para a consolidação da presente pesquisa, pois evidencia a originalidade e a especificidade da relevância do planejamento educacional participativo e da constituição do ‘município pedagógico’ a partir de sua territorialidade.

4.2 O planejamento educacional: do global ao local

Nesta subseção, apresenta-se um percurso histórico do planejamento educacional na

América Latina, a partir do início da década de 1960.

A Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de incentivar o desenvolvimento dessa região do continente americano, incentivou a elaboração de planos estatais como forma de acesso aos empréstimos disponibilizados pelos organismos internacionais aos países latino-americanos em reconstrução.

O Estado e os organismos internacionais se organizam sob a égide política dominante. Nessa época, o planejamento consolidou-se a partir das diretrizes do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Grupo Banco Mundial, a fim de que ocorressem a reorganização e a reestruturação das economias afetadas pela Segunda Guerra Mundial.

A Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)¹² foi criada em 1948, com objetivo de colaboração mediante duas atividades essenciais: i) a pesquisa em profundidade e com rigor da economia e do desenvolvimento social e ambiental; e ii) a cooperação e assistência técnica que responda às necessidades identificadas pelos governos. Dessa forma, para superar seu atraso econômico, os países tiveram que realizar reformas em suas estruturas sociais e econômicas, de modo que, inevitavelmente, caberiam maiores investimentos em reformas educacionais que melhorassem a qualificação profissional dos trabalhadores. De acordo com Prebisch (1963),

Para dinamizar o processo de industrialização, foi necessário realizar reformas estruturais visando reduzir o atraso agrário, conter a marginalidade e a pobreza geradas pela dinâmica migratória do campo para a cidade e promover investimentos que permitissem o acúmulo de progresso técnico e maior absorção de empregos em novas atividades industriais. Dessa forma, a CEPAL proporia mudanças estruturais baseadas na reforma agrária e na aplicação de políticas de redistribuição de renda que permitissem reduzir a heterogeneidade e dependência estrutural para promover o desenvolvimento¹³ (Prebisch, 1963, *apud* Biblioguías, s.d.).

Muitas conferências internacionais foram organizadas a fim de que os países latino-americanos, sob a influência da Organização dos Estados Americanos (OEA), continuassem a

¹² A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em fevereiro de 1948 para colaborar com os governos latino-americanos no desenvolvimento econômico de seus países, no melhoramento do nível de vida de seus povos e na ampliação e fortalecimento das relações comerciais, tanto dentro como fora da região (cf. <https://www.cepal.org/pt-br/sobre/historia-cepal>. Acesso em 13 ago. 2023).

¹³ Tradução da autora. No original: *Para dinamizar el proceso de industrialización era necesario llevar adelante reformas estructurales orientadas a reducir el retraso agrario, a contener la marginalidad y la pobreza que generó la dinámica migratoria del campo a la ciudad y a promover inversiones que permitieran acumular progreso técnico y mayor absorción de empleo en las nuevas actividades industriales. De este modo, la CEPAL propondría cambios estructurales basados en la reforma agraria y la aplicación de políticas de redistribución del ingreso que permitieran reducir la heterogeneidad estructural y la dependencia para promover el desarrollo.*

seguir as orientações da CEPAL para tentar superar a situação de atraso e alcançar o desenvolvimento econômico e social e o progresso técnico, qualificando e investindo em melhorias no processo educacional. Ocorreu a adesão à Aliança para o Progresso, programa de cooperação econômica lançado pelo governo norte-americano, Kennedy.

Os acordos bilaterais entre os governos proporcionaram suporte técnico e financeiro, em especial ao governo brasileiro, para estimular o crescimento econômico e a reestruturação da gestão pública, com destaque à área educacional por meio do suporte de metodologias gerenciais na administração pública.

A partir daí, os planos de governos incorporaram os objetivos e metas educacionais para alavancar o crescimento econômico sob a égide dos investimentos em planejamentos educacionais voltados para atender as exigências e necessidades do mercado. A ênfase estava no método da Teoria do Capital Humano, em que as competências e habilidades voltavam-se para o emprego e para agregar valor aos recursos humanos no mercado (Ferreira, 2013).

No Brasil, a experiência relevante sobre o planejamento governamental articulado ao setor social, em destaque a educação, pode ser notada no governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960), por meio do Plano de Metas, que procurou desenvolver o país “cinquenta anos em cinco”. O objetivo era que a área educacional preparasse mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias de base. A era do desenvolvimentismo, que abrangeu os governos de JK e João Goulart (1956-1963), foi marca dos governos democráticos, oportuna aos movimentos dos trabalhadores em educação, em especial para os docentes.

Entretanto, foi na década de 80 que as diretrizes dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, foram consolidadas “por meio de uma série de acordos com o Ministério da Educação (MEC) para o financiamento da educação básica, as diretrizes políticas fixadas pelo Banco passaram a compor os planos educacionais” (Fonseca *et al.*, 2020, p. 8).

As condições políticas e metodológicas permeiam o planejamento educacional a partir das orientações e diretrizes das agências internacionais que ditam as regras do jogo para a obtenção dos empréstimos fornecidos sob a máxima da *empowerment*¹⁴ e *accountability*¹⁵. Os valores, objetivos e métodos estavam presentes nos planejamentos governamentais. Fonseca et

¹⁴ *Empowerment* é um conceito de Administração de Empresas que significa “descentralização de poderes”, ou seja, sugere uma maior participação dos trabalhadores nas atividades da empresa ao lhes ser dada maior autonomia de decisão e responsabilidades (cf. <https://www.significados.com.br/empowerment/>. Acesso em: 30 jul. 2023).

¹⁵ *Accountability* é um conjunto de mecanismos que permitem que os gestores de uma organização prestem contas e sejam responsabilizados pelo resultado de suas ações. O termo *accountability* não tem uma tradução específica para o português, mas pode ser relacionado com **responsabilização, fiscalização e controle social** (cf. <https://www.significados.com.br/accountability/y/>. Acesso em: 30 jul. 2023).

al. (2020, p. 9) afirmam que

Em meio à crise dos anos 1980, os projetos financiados pelo Banco Mundial para a educação básica traziam ao Ministério da Educação propostas concebidas a priori pelo seu staff. Entre esses projetos, destacam-se os modelos de planejamento de cunho gerencial para as escolas de educação básica, com o objetivo de adequar os ‘processos gerenciais e organizacionais para dar lugar à utilização dos insumos e produtos e à avaliação dos seus resultados’ (Fonseca et al., 2020, p. 9).

Para o MEC, os projetos financiados pelo Banco Mundial abriam a oportunidade de diversificar as fontes de financiamentos para educação básica e redimensionar os gastos com base nos resultados obtidos com as avaliações externas em larga escala, além de investir na capacitação técnico pedagógica de forma gerencial dos profissionais da educação. O objetivo foi implementar processos gerenciais para otimizar os gastos e monitorar os resultados obtidos no campo educacional.

A UNESCO¹⁶ (organismo da ONU para a Educação) fomenta as ações educacionais nos países signatários das diretrizes do Banco Mundial, em especial no planejamento educacional brasileiro. As reformas educacionais da década de 90 foram implantadas visando atender à demanda de investimentos, resultados e monitoramento para melhoria do processo de desenvolvimento da qualidade educacional ofertada.

O Brasil adentrou a década de 1990 com uma Constituição Federal considerada importante instrumento jurídico-normativo para direcionar a formulação e a implementação de políticas públicas educacionais, bem como viabilizar formas de avaliação, acompanhamento e controle social. A LDBEN 9394/96 também corrobora com essa premissa ao lançar mão dos regimes de colaboração entre estados e municípios.

A década de 90 passa a ser marcada por uma política educacional de reformas. Entre elas, podemos citar a reforma administrativa do ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, cuja proposta

A proposta é de mudança da administração pública burocrática e clientelista para uma administração pública gerencial, baseada no enfoque da “nova administração pública”. A reforma brasileira distingue as atividades

¹⁶ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada em 4 de novembro de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades (cf. <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20747-unesco>. Acesso em: 13 ago. 2023).

exclusivas do Estado, detentoras do poder de Estado, dos serviços sociais e científicos e das empresas estatais. O primeiro setor permanecerá dentro do aparato estatal e as empresas estatais estão sendo privatizadas. Com relação aos serviços sociais e científicos, que recebem um suporte substancial do Estado, a proposta é de transformá-los em organizações sociais não lucrativas, seguindo as linhas dos “quangos” (*quasi non governmental organizations*) ingleses (Bresser-Pereira, 2022, p. 180, destaques do autor).

Nessa perspectiva, o planejamento educacional caminhou para a busca incessante de resultados em todas as suas dimensões. Isso significa inferir que a descentralização dos processos de gestão poderá melhorar a otimização dos investimentos e utilização de recursos em cada esfera dos sistemas de ensino.

Para regulamentar o planejamento e o orçamento, ocorreram publicações institucionais, tais como o FUNDEF, instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Além disso, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Atualmente, temos o novo FUNDEB, regulamentado pela lei federal nº. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que revoga dispositivos da Lei nº 11.494. Esta última norma tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. A destinação dos investimentos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior.

Todavia, com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Todos pela Educação (Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007), foram apresentados pelo MEC aos estados e municípios os instrumentos de implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR), visando a melhoria da qualidade da educação básica pública.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica (Brasil, Ministério da Educação, s.d.).

Nesse âmbito, ao aderirem ao Plano de Metas criado, os estados, os municípios e o Distrito Federal deveriam elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas, com

monitoramento constante dos resultados das avaliações de larga escala que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O ente federado possui a autonomia para organizar seu planejamento educacional primando por resultados e diretrizes nacionais comuns.

De acordo com Oliveira (2009, p. 204),

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando aplicada a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 melhores colocados do mundo. A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino (Oliveira, 2009, p. 204).

A autonomia dada aos estados e municípios e seus respectivos sistemas de ensino representou a demanda elevada sobre os sistemas municipais de ensino, por meio do crescente processo de municipalização em busca de recursos financeiros que, a médio e longo prazo, representou-se irrisório mediante o volume de investimentos necessários à manutenção de sistemas de ensino municipais de qualidade.

E aqui se impõe uma discussão complexa a respeito de autonomia e vinculação, repartição de recursos, obrigações e despesas entre os três entes federados, impossível de ser comentada nesse texto em razão de suas limitações. Registre-se, apenas, que hoje é grave a situação conjuntural e estrutural de grande parte dos municípios brasileiros diante do crescimento de demandas e responsabilidades num ritmo bem superior ao das receitas (Lacerda, 2015, p. 25).

Há que se considerar que a iniciativa de implementação do PAR representou um avanço nas políticas educacionais a nível municipal, destacando maior autonomia a esse ente federado em planejar e executar as políticas educacionais levando em conta o contexto local.

Destaca-se o momento atual vivenciado que coloca em xeque, após a gestão governamental de extrema direita, uma reconstrução do Plano Nacional de Educação (PNE), ocasionada pela ruptura sofrida no último mandato.

Necessitamos caminhar para a reconstrução do projeto educacional emancipatório e plural, e lutar contra a agenda global que insiste em diminuir os direitos sociais da coletividade

em prol de interesses individuais do pequeno grupo dominante. O planejamento educacional com viés participativo precisa retomar o espaço perdido para ganhar força na agenda de políticas públicas educacionais que de fato considerem as demandas da realidade

Dourado (2017) destaca em seus estudos que a gestão da educação no Brasil trilhou a transferência de responsabilização do ente federado para os municípios, mas ainda há a interdependência da política educacional nacional. Nesse sentido, há uma eminente política educacional nos moldes neoliberais de Estado mínimo e transferências para o município das responsabilizações para gerir e controlar as políticas educacionais em nível local, sem perder de vista o cumprimento das diretrizes nacionais.

Carvalho (2002), ao estudar a cidadania no Brasil, ressalta que

Muitas prefeituras experimentam formas alternativas de envolvimento da população na formulação e execução de políticas públicas, sobretudo no que tange ao orçamento e às obras públicas. A parceria aqui se dá com associações de moradores e com organizações não-governamentais. Essa aproximação não tem os vícios do paternalismo e do clientelismo porque mobiliza o cidadão. E o faz no nível local, onde a participação sempre foi mais frágil, apesar de ser aí que ela é mais relevante para a vida da maioria das pessoas (Carvalho, 2002, p. 228).

O autor salienta que a participação local, apesar de frágil, torna-se mais relevante. Isso nos permite corroborar que o contexto local sempre foi e sempre será palco para elaboração, implementação e consolidação das políticas públicas, em especial, as educacionais, visto que estas revelam as necessidades e contradições das nuances locais diante do que é proposto no planejamento em nível macronacional.

Na próxima subseção, faremos um percurso sobre a município e a municipalização com viés da autonomia e descentralização expressa nas diretrizes educacionais com LDB.

4.3 O município e a municipalização

A LDBEN 9394/96 marca o período de descentralização, autonomia e responsabilização para os municípios no que diz respeito ao planejamento e à gestão da educação. Aliado a esse período, estimula-se a participação para novos arranjos educacionais, reordenado pela estrutura municipal existente.

O processo de municipalização destaca a responsabilização pela qualidade educacional no âmbito municipal e a necessidade imperante de reforçar as estruturas técnicas e administrativas municipais para atuar na educação.

A CF/88 (Brasil, 1988) reconhece, pela primeira vez no Brasil, os sistemas municipais de ensino, atribuindo-lhes competências específicas na manutenção dos serviços educacionais em determinados níveis, e eleva os municípios à condição de entes federados, fortalecendo os seus poderes de decisão e de participação política.

A década de 90 experimentou mudanças substantivas nas políticas educacionais, tendo em vista que as mudanças foram fortemente condicionadas pelos pressupostos da descentralização e da municipalização do ensino. A LDBEN 9394/96 estabeleceu princípios orientadores para a gestão do ensino, como se pode ver no artigo 11, transcrito a seguir:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003)

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica (Brasil, 1996).

Também referenciados na CF/88 e essenciais nas administrações municipais são o planejamento estratégico e sua vinculação ao processo orçamentário, na forma da integração entre o Plano Plurianual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Orçamentária Anual. A Carta Magna definiu, ainda, regras básicas da política urbana, como o Plano Diretor e o Estatuto da Cidade, que visam alinhar os municípios em seu crescimento econômico, populacional e territorial. De acordo com Lacerda (2015),

A Constituição confere atribuições e responsabilidades exclusivas aos municípios (no campo da educação, da saúde, do saneamento, entre outras áreas), responsabilidades compartilhadas com estados e a União, além de lhes dar competência legislativa suplementar à atuação desses entes. Certo é, porém, que os municípios não poderão contrariar normas federais ou estaduais, mesmo que no legítimo interesse de questões locais (Lacerda, 2015, p. 25).

É importante assinalar que a LDBEN também disciplina os gastos com a educação, em seu artigo 70, transcrito a seguir:

Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

IX – realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou língua estrangeira, literatura e cultura (Incluído pela Lei nº 14.560, de 2023) (Brasil, 1996).

A LDBEN também descreve o que não constituirá despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, como consta no artigo 71, transcrito a seguir:

Art. 71. Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;

III - formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;

IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social;

V - obras de infraestrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

VI - pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1996).

Aplicam-se, à administração pública municipal, da mesma forma que à União e aos

estados, os princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade, bem como a supremacia do interesse público, a autotutela, a indisponibilidade, a continuidade dos serviços públicos, a segurança jurídica e a precaução. A administração municipal é exercida pela Prefeitura Municipal, no comando do Poder Executivo, e pela Câmara de Vereadores, como órgão legislativo.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), apesar de ser denominado “plano”, tratou-se de um aglutinado de programas e projetos na maioria já existentes. Do ponto de vista técnico, o PDE baseia-se em dados estatísticos relacionados ao funcionamento das redes escolares e em indicadores de aproveitamento dos alunos, objetivando corrigir as distorções que se apresentam no processo de municipalização. O PDE elege o município como principal interlocutor, a partir do pilar da “territorialidade” (Saviani, 2009, p. 24). O autor argumenta que há necessidade de coexistência entre a autonomia e descentralização herdada e a unificação para construção do sistema nacional de educação.

4.4 O município e suas possibilidades organizacionais

Nesta subseção, aponta-se para a abordagem do município e as diferentes formas de organização dos sistemas de ensino. Além disso, ressaltam-se os atos legais para a participação dos segmentos educacionais no processo de planejamento educacional na elaboração do projeto pedagógico das escolas.

Conforme expresso nos artigos 13 e 14 da LDBEN n 9394/96,

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; [...] (Brasil, 1996).

Azanha (1993, p. 70) afirma que o planejamento “compreende a ideia de que, sem um mínimo de conhecimento das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsão das alterações possíveis dessa situação, nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente”. O autor ressalta que não há ciência de planejamento e métodos de planejamento que poderão ser aplicados à variedade de contextos, independentemente da natureza política, histórica, cultural e econômica.

Azanha (1997) reitera, ao participar do CEE/SP e da elaboração da Indicação CEE/SP

nº 13/97, que, na lei, o termo proposta tem o mesmo significado de projeto,

[...] porque o projeto pedagógico é, no fundo, um esforço de integração da escola num propósito educativo comum, a partir da identificação das práticas vigentes na situação institucional. Não apenas as práticas estritamente de ensino, mas também todas aquelas que permeiam a convivência escolar e comunitária. É de todo esse universo de ‘práticas discursivas’ e ‘não discursivas’ que é preciso tomar consciência para compatibilizá-las com os valores de uma educação democrática (São Paulo, 1997).

Destacam-se os princípios democratizantes como condutores das práticas educativas pensadas, implementadas e avaliadas no interior da escola, as quais deverão estar projetadas nas intencionalidades da educação escolar ofertada, ou seja, no processo de ensino aprendizagem e na convivência escolar.

Outro direcionamento a que a referida indicação nos impele diz respeito ao Regimento Escolar:

O Regimento Escolar, por ser um documento com eficácia na regulação das relações de todos os envolvidos no processo educativo, deve ser redigido de maneira clara, destituído de particularidades que são apenas conjunturais. Por ser ato administrativo e normativo de uma unidade escolar deve expressar ou assentar-se sobre os propósitos, as diretrizes e princípios estabelecidos na proposta pedagógica. É documento redigido para perdurar, embora possa sofrer alterações e acréscimos. A Indicação CEE nº 09/97, no item 5, relaciona os tópicos, entre outros que o estabelecimento possa acrescentar, que devem constar do Regimento Escolar. Está sujeito à aprovação dos órgãos próprios do sistema (São Paulo, 1997).

O Regimento Escolar de natureza administrativo-normativa deve assentar-se nas diretrizes da proposta pedagógica da unidade escolar sem, contudo, ferir os princípios legais da legislação educacional vigente.

No que se refere às diretrizes para a elaboração do Plano Escolar (PE), a Indicação CEE/SP nº 13/97 reitera:

O Plano Escolar é instrumento dinâmico que deve ser elaborado anualmente e remetido na época própria às Delegacias de Ensino. Dele devem constar a operacionalização daquelas medidas incluídas de forma genérica no regimento, e outras que resolvam os aspectos conjunturais da instituição (São Paulo, 1997).

Dessa forma, os Planos Escolares da rede estadual deveriam considerar as seguintes decisões:

datas de matrícula, período para recebimento de transferências, período e detalhes dos procedimentos de classificação e reclassificação dos alunos, calendário das aulas e dos demais dias de efetivo trabalho escolar, grades ou matrizes curriculares em uso, sistema de avaliação da aprendizagem, procedimentos de recuperação, forma ou formas de organização dos cursos que serão utilizados no período de atividades docentes diversas, etc. (São Paulo, 1997).

Recentemente, a Proposta Pedagógica e/ou o Projeto Político Pedagógico foram readequados para Plano de Gestão Escolar, o qual é reformulado a cada 4 anos e revisitado anualmente com atualização de seus anexos: calendários, quadros de horários, matriz curricular, programas e projetos, etc.

Para Veiga (1998), o projeto político pedagógico deve materializar a busca por

um rumo, uma direção. É uma ação intencional com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar articulado ao compromisso sociopolítico com interesses reais e coletivos da população majoritária (Veiga, 1998, p. 13).

A proposta pedagógica e/ou projeto político pedagógico (PPP), conforme a definição de Vasconcelos (2000), expressa os princípios, valores e fins do ato educativo, a formação dos educandos, a partir de uma dada realidade e a proposição de superação dela.

Gandin (2011) esclarece que o planejamento estratégico operacionaliza metas de médio e longo prazo, dando ênfase à eficácia e às necessidades, mas defende a ideia de planejamento participativo que, em outras palavras, pode ser expresso por meio do processo de organização do trabalho coletivo da unidade escolar, em um processo ininterrupto de planejar, acompanhar, avaliar, (re)planejar as ações concretas e os objetivos propostos de acordo com o projeto educativo a que se propõe.

O planejamento educacional de um sistema de ensino deve levar em conta a reflexão sobre a concepção e os conceitos. A concepção defendida nesta pesquisa está pautada pelo planejamento participativo, com o propósito de transformar a realidade a partir da reflexão sobre ela pelos sujeitos sociais envolvidos, tanto no que diz respeito ao planejamento da escola, da prática curricular, quanto em nível de sistema de ensino e suas redes. Coaduna um processo político, um contínuo propósito coletivo, de reflexão e amplo debate, a fim de deliberar sobre a construção do futuro da comunidade, contando com a participação do maior número possível de membros das categorias que a constituem. O planejamento participativo no âmbito da escola

implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade. Portanto, a presente tese optou pela utilização do Planejamento Participativo na formulação e na implementação de políticas públicas.

A SME organiza-se junto às Unidades escolares pertencentes ao sistema de ensino a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Proposta Pedagógica, do Regimento Escolar e do Plano Escolar Anual.

O PPP consiste no instrumento que deveria instituir a participação da comunidade escolar e pressupõe o desenvolvimento de uma cultura de construção coletiva em que todos são partícipes do processo educativo e atuam como protagonistas nos processos de tomada de decisão, em prol da melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos. Torna-se, assim, um espaço de aprendizado dos princípios democráticos em que não há sobrepujança de uns sobre os outros.

Na rede municipal de ensino, a normativa que fomentou a (re)elaboração do PPP pode ser observada com a publicação da Resolução SME nº 13/2018, que estabelece as diretrizes para implementação do processo de Avaliação Institucional Interna da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino do Município de São José do Rio Preto.

Artigo 1º - Avaliação Institucional Interna é o processo pelo qual a unidade educacional constrói conhecimento sobre sua própria realidade com a finalidade de planejar as ações destinadas ao aprimoramento institucional e à superação das dificuldades identificadas nas dimensões política, pedagógica e administrativa, como uma tarefa de toda a comunidade escolar.

Parágrafo Único - A Avaliação Institucional Interna será um dos norteadores para a construção ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares, que será construído posteriormente por toda equipe escolar (São José do Rio Preto, 2018a).

Destaca-se a implementação de avaliação institucional interna com base nas dimensões pedagógicas, administrativa e financeira, avaliadas pela comunidade escolar, a fim de que se reelabore o PPP, conforme o cronograma predefinido: constituição do grupo de trabalho para implementação da Avaliação Institucional Interna; estudo dos Instrumentos Avaliativos; escolha dos indicadores/dimensões; mobilização da comunidade escolar; aplicação do instrumento de avaliação institucional interna; análise dos dados e elaboração do Plano de Ação pela equipe escolar e posteriormente a construção ou reelaboração do PPP (São José do Rio Preto, 2018a)

O Regimento Escolar dispõe sobre as diretrizes legais que sustentam a estrutura e funcionamento das instituições escolares. É caracterizado como normativo, pois contém todo o

ordenamento legal prescrito às unidades escolares, a fim de que todos os aspectos legais normativos sejam cumpridos, inclusive as regras de convivência. Por seu caráter administrativo e normativo de uma unidade escolar, sua atualização ocorre somente quando há uma alteração normativa legal da estrutura organizacional de funcionamento da unidade escolar.

Os Planos Escolares, recortes anuais do PPP, são elaborados e formalizados por meio da expedição anual de resoluções normativas pela SME, com o objetivo de auxiliar as equipes escolares a expressarem, em um documento escrito, os objetivos, as metas, as ações e o monitoramento da organização pedagógica e administrativa para cada ano letivo.

Segundo Padilha (2001, p. 35), “o Plano é um documento que registra o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer”. O autor destaca que o ato de planejar se faz necessário para evitar o imprevisto, prever o futuro, estabelecer caminhos, acompanhar e avaliar a prática educativa, num movimento de ação-reflexão-ação contínuo de todo o coletivo educacional envolvido. A exemplo disso, anualmente, a SME expede normativas e diretrizes que orientam a organização dos Planos Escolares para o respectivo ano letivo.

A publicação da Resolução que estabelece diretrizes, normas e prazos para a entrega dos Planos Escolares das escolas da rede municipal de ensino considera o PPP e o regimento escolar. Tais documentos seguem os pressupostos participativos coletivos da comunidade intra e extraescolar, primando pelos princípios da gestão democrática e, posteriormente, é apreciado pelo colegiado – Conselho de Escola – e encaminhado para homologação após parecer e aprovação do Supervisor de Ensino, pela Secretaria Municipal de Educação. Isso significa observar que os Planos Escolares, como documentos normativos institucionais da escola, devem primar por expressar as diretrizes educacionais propostas pela SME, bem como a proposta educativa do território escolar.

Como afirma Silva (2018),

a supervisão de ensino constitui-se essencial para a orientação, a implementação e a avaliação das ações propostas pela equipe escolar rumo a uma educação de qualidade para todos, já que, na visão da atuação supervisora emancipatória, há que se privilegiar ampla discussões no coletivo da escola, a fim de planejar ações educativas adequadas à realidade escolar, com vistas a promover a democratização da educação de qualidade tão almejada (Silva, 2018, p. 112).

Nesse contexto, evidencia-se a importância da ação do supervisor de ensino como protagonista no acompanhamento das unidades escolares, a fim de que as diretrizes

educacionais em nível de sistema de ensino municipal sejam de fato consolidadas para melhoria do processo educativo.

4.5 O percurso de elaboração do Plano de trabalho da SME

A ideia de planejamento está estritamente relacionada às concepções de mundo, educação, sujeito, sociedade e Estado que se tem diante do projeto educativo que se quer implementar.

Na esfera local, a primeira iniciativa de elaboração coletiva de um plano de trabalho da Secretaria ocorreu em meados do ano de 2018, após a finalização dos relatórios das Câmaras de estudos dos aspectos pedagógicos e administrativos para os encaminhamentos das diretrizes educacionais para os próximos anos.

Nesta subseção, apresenta-se a organização do primeiro Projeto Educativo e o Plano de Trabalho da Secretaria Municipal de Educação de SJRP (2019). O referido documento demonstra, em sua organização e apresentação, o ideário e as aspirações humanistas à educação do município, pautados pelo diálogo e por ações coletivas, respeitando a autonomia das escolas, os contextos socioculturais locais e a comunidade escolar, sem desconsiderar as diretrizes educacionais nacionais.

Destaca-se que sua elaboração envolveu a participação de representantes das escolas, como os presidentes da Câmara de Estudos (2018), gerências pedagógicas e administrativas, chefes de departamentos, supervisão de ensino, conforme vigência do regimento interno da SME (Decreto Municipal nº 15.961/2011). Cada área que compõe a organização da SME, de acordo com as atribuições do cargo, tem o compromisso de prover meios para que ocorra a melhoria do processo ensino aprendizagem nas unidades escolares, conforme consta no regulamento normativo da Secretaria (São José do Rio Preto, 2019).

O documento constitui-se da seguinte organização estrutural: Introdução; Seção 1, em que se apresentam as concepções de mundo, ser humano, sociedade, conhecimento, educação, educação inclusiva, escola, ensino-aprendizagem, currículo, gestão democrática e participativa, relações interpessoais, formação continuada e avaliação; Seção 2, que trata dos princípios, atitudes e valores; Seção 3, na qual se encontra a caracterização do sistema municipal de ensino de SJRP: a estrutura da SME, o quadro de funcionários no prédio da SME, nos respectivos departamentos e equipamentos vinculados, bem como o quantitativo de especialistas, docentes e demais profissionais da educação e o quadro quantitativo de alunos atendidos em suas etapas e modalidades da educação básica; Seção 4, em que se apresentam os equipamentos educativos

vinculados à SME, tais como os Parques Ecológicos Educativos “Danilo Santos De Miranda” e “Dr. Joaquim De Paula Ribeiro”, os Complexos Educacionais Núcleos da Esperança, o Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU das Artes), e a Escola de Competências “Deputado Roberto Rollemberg” (ECO); Seção 5, que traz uma análise dos resultados educacionais obtidos nas avaliações internas e externas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; Seção 6, que trata dos planos de ação da SME, Chefe de Gabinete, Assessorias e Supervisão de Ensino; Seção 7, em que se aborda a estrutura organizativa da Coordenadoria Administrativa e suas ações por meio dos departamentos de Execução Orçamentária, Divisão de Gestão de Merenda Escolar, Gerência Administrativa e Operacional, Gerência de Contratos Terceirizados, Gerência de Compras e Suprimentos, Departamento de Infraestrutura, Departamento de Transporte Escolar, e Departamento de Acompanhamento e Monitoramento de Pessoal; Seção 8, em que a Coordenadoria Pedagógica apresenta o Departamento de Acompanhamento de Instituições Educativa e Complementares, a Gerência de Educação Infantil de Escolas Conveniadas/parcerias, a gerência de planejamento e demanda escolar, o Departamento de ensino e as gerências de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, Gerência de Educação Especial, Gerência de Capacitação, e Gerência de Educação Digital; e, por último, as Considerações Finais.

Devido à amplitude do documento, optamos pelo recorte do trecho referente à concepção de Educação, pois entendemos que tal escolha marca a forma como organizamos e implementamos as ações educacionais em uma rede de ensino.

Para a construção de um mundo mais justo e humano à luz da sustentabilidade, a educação tem papel fundamental no processo de humanização (Saviani, 1986) construído histórica e coletivamente. Ela ocorre em diferentes espaços, mas é na escola, na coletividade, que as aprendizagens formais e significativas ocorrem, daí a sua importância.

4.6 Um percurso pela normativas da SME: Planos Escolares

No percurso pelas normativas da SME, há uma extrema relevância na materialização dos Planos Escolares, produzidos anualmente pelas unidades escolares, pois esses documentos revelam, a partir do planejamento, o projeto educativo da escola e sua proposta formativa.

A construção do plano escolar nos remete a um recorte temporal da proposta pedagógica das unidades escolares, o seu regimento e as diretrizes emanadas do sistema de ensino municipal articulado com as diretrizes do sistema federal, podendo apontar para construção coletiva da comunidade intra e extraescolar. Isso significa postular que, na SME, o plano escolar

manifesta-se por ser um recorte do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, mergulhado nas diretrizes educacionais do sistema de ensino municipal

Para a análise exploratória desse documento normativo, realizamos uma pesquisa documental em escolas da rede municipal de ensino, resguardando o sigilo de identificação das escolas selecionadas. Considerando a ética na pesquisa, as unidades escolares, doravante, passarão a ser identificadas como escolas A e B.

Ao explorarmos a Resolução SME nº 05/2018 (SJRP, 2018), percebemos nuances das metas estabelecidas pelo PDE Escola e qualidade educacional. Nas resoluções mais recentes, retoma-se a ideia de avaliação institucional por meio do Instrumento Qualidade da Educação, que traz os indicadores da qualidade educacional.

Com a reelaboração do PPP em 2018 e o processo formativo interno do trio gestor, o PPP ganha relevância em seus pressupostos educacionais, o que confere uma síntese à elaboração do Plano Escolar, conforme se observa no artigo que trata do conteúdo do Plano escolar de cada ano.

Nota-se que vários princípios se voltam às condições básicas para o sucesso educacional para garantia dos direitos socioeducacionais, e que o PE está alinhado com a LDBEN ao expressar o modo de organização dos sistemas de ensino, que é o que define as responsabilidades dos entes federados.

Quanto ao monitoramento e a avaliação das metas do PE, observa-se que elas são realizadas anualmente, com o acompanhamento sistemático da Supervisão de Ensino e por meio dos relatórios encaminhados ao final de cada ano letivo. Destaca-se que as metas e ações são utilizadas como indicadores educacionais nos momentos de (re)planejamento escolar.

No município, no período destinado ao planejamento e à elaboração do Plano Escolar, a escola deverá utilizar os resultados das avaliações, internas e externas, e do diagnóstico para propositura de ações efetivas considerando o contexto da pandemia e o continuum 2020/2021, na gestão administrativa e pedagógica a ser contemplada no Plano Escolar.

Além disso, a avaliação do Plano Escolar abarca os critérios de eficácia escolar por meio dos itens que compõem sua organização, tais como: 1-Ensino Aprendizagem; 2-Clima Escolar; 3- Pais e Comunidade; 4-Gestão de Pessoas; 5-Gestão de Processos; 6-Infraestrutura; 7- Resultados (MEC, 2006). Esses critérios devem ser considerados na elaboração e na avaliação do Plano Escolar ao final do ano letivo, expressa em uma avaliação entregue ao supervisor de ensino para uma reflexão-ação-reflexão dos desafios e possibilidades diante da equipe escolar.

Dessa forma, a Avaliação do Plano Escolar torna-se um momento rico, pois é quando todos os segmentos da escola participam, problematizam e constroem propostas de intervenções

na realidade educativa de forma a direcionar o (re)planejamento do próximo ano letivo.

Uma análise documental exploratória detalhada sobre as resoluções referentes aos planos escolares no período de 2018 a 2022 é trazida no apêndice II. Na sequência, apresenta-se a análise das escolas A e B, a partir dos recortes predefinidos, apoiada no estudo exploratório dos documentos produzidos pelas unidades escolares. Ambas são instituições de Ensino Fundamental – anos iniciais. A escola A possui 622 alunos, e a escola B, 297 alunos.

Tal análise coaduna com o objeto da pesquisa sobre planejamento educacional, processos formativos e ‘município pedagógico’, a partir da necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise das políticas educacionais.

4.7 O que contemplam os planos escolares das escolas A e B

As escolas analisadas pertencem à rede municipal de ensino de SJRP e estão localizadas na região central. Uma das escolas é considerada de grande porte, e a outra, de pequeno porte.

Os estudos exploratórios versam sobre o recorte dos documentos institucionais elaborados e acessíveis a toda a comunidade intra e extraescolar, conforme determina a LDBEN 9394/96.

Dessa maneira, traçamos o roteiro de análise conforme segue:

Quadro 4. Roteiro de análise dos planos escolares das Escolas A e B.

Objeto de análise dos Planos Escolares	Escola A	Escola B
1-Identificação da instituição: nome, endereço, mantenedor, horário de funcionamento, modalidade de ensino	Sim	Sim
2-Projetos Institucionais: Educação alimentar Justiça restaurativa Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) Educação Ambiental	Apresenta todo o Plano de ação para realizar os referidos projetos institucionais de forma articulada aos objetivos educacionais	Apresenta em partes o Plano de Ação para realizar os referidos projetos institucionais divididos em etapas específicas.
3-Plano de Trabalho do Coordenador: Projeto de Formação / Planos de Ação	Apresenta o plano de trabalho articulado às diretrizes do processo formativo em rede	Apresenta em partes em seu plano de trabalho articulado às diretrizes do processo formativo em rede
4-Plano de Trabalho do Diretor: Planos de Ação do Diretor em conjunto com o Assistente de Direção (quando houver).	Apresenta o plano de trabalho marcado pela visão técnico pedagógica de gestão de pessoas, recursos financeiros e processos de ensino aprendizagem. Há indícios de visão de gestão centralizadora e rigidez de processos. Foco no resultado	Apresenta o plano de trabalho marcado pela visão técnico pedagógica de gestão de pessoas, recursos financeiros e processos de ensino aprendizagem. Há vestígios de princípios democráticos nas tomadas de decisão. Uma visão de gestão compartilhada e corresponsável. Foco no processo.
5- Plano de Ação da APM	Apresenta articulação com as metas pedagógicas da unidade escolar.	Denota amplitude de ações com metas difíceis de alcance a curto prazo
6- Plano de Ação do Conselho de Escola	Apresenta ações e trabalho voltado apenas para fiscalização	Apresenta propostas voltadas para elaboração, implementação e monitoramento das ações.
7- Resultados do desempenho geral da escola: taxas de aprovação, reprovação e evasão do ano anterior e metas a serem atingidas no ano de 2019	A escola possui IDEB 7,5, um diferencial, com baixas taxas de reprovação e evasão e constantemente atinge sua meta.	A escola possui IDEB 6,6, classificada como escola de médio a alto indicador, com baixa taxa de reprovação e evasão. Oscila em seus resultados, mas mantém a qualidade perante as demais.
8- Planos de Trabalho ensino remoto	Realizado em 2019 com o gradativo retorno às aulas presenciais. O plano foi elaborado e implementado imediatamente ao retorno das aulas em formato híbrido com rotina constante de aulas remotas por meio do Telegram e Google Meet.	Realizado em 2019 com o gradativo retorno às aulas presenciais. No entanto, a equipe escolar ofereceu resistência ao utilizar as tecnologias para implementar as aulas/atividades remotas, o que demorou um pouco mais para acontecer de maneira eficaz.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que, na escola A, os projetos institucionais são elaborados conforme cada faixa etária, como segue:

[...] PROJETOS E PROGRAMAS INSTITUCIONAIS 5º ANO Programa Municipal de Educação Alimentar – Lei Municipal Nº 12.929/2018 e Decreto Municipal Nº 18.106/2018.

Assuntos abordados: Jogo Alimentos Saudáveis Conscientização dos nutrientes alimentares Riscos dos alimentos processados Cultura alimentar Problemática de malefícios de uma alimentação não saudável Palestra e bate papo com nutricionista. Noções de aproveitamento integral dos alimentos para evitar o desperdício. Criação do livro de receitas de alimentos reaproveitados (PE da Escola A, 2019, p. 34).

Diferentemente, na escola B, observa-se que os projetos são direcionados a todos os alunos, sem distinção de faixa etária, conforme se pode ver no excerto a seguir:

[...] PROJETOS E PROGRAMAS INSTITUCIONAIS do 1º ao 5º ANO. Programa Municipal de Educação Alimentar – Lei Municipal Nº 12.929/2018 e Decreto Municipal Nº 18.106/2018.

AÇÕES, ESTRATÉGIAS E DESENVOLVIMENTO

- Aulas monitoradas e estudos dirigidos em sala de aula e nos diversos ambientes escolares, como refeitório e pátio.
- Ampliação do paladar e roda de conversa
- Produção de cartazes e educomunicação

1 BIMESTRE	aulas monitoradas: conhecendo os grupos alimentares
2 BIMESTRE	experimentação e ampliação de paladar - roda de conversa
3 BIMESTRE	degustações e ampliação do paladar, produção de cartazes
4 BIMESTRE	educomunicação: uma turma explica para outra turma o que foi aprendido

(PE da Escola B, 2019, p. 4).

A seleção indica que ambas as escolas inferem que a organização, implementação e monitoramento das ações para a execução do projeto em questão “Alimentação Escolar” segue na escola A uma organização mais específica por ano e conteúdo a ser trabalhado. Na escola B, por sua vez, ocorre uma organização global para todas as turmas, do 1º ao 5º ano, separada por bimestres ao longo do ano letivo.

Outra relevância que merece destaque refere-se aos planos de trabalho dos gestores – Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola. Na escola A, observa-se que

Ao estabelecermos a necessidade da construção de um projeto de formação que cumpra eficientemente sua função, devemos considerar alguns aspectos diagnosticados nas rotinas escolares, tais como: a) os instrumentos pedagógicos disponíveis e que possibilitam a participação e a integração dos(as) alunos(as) positivamente, nos meios sociais; b) os quadros estatísticos dos últimos anos no tocante à evasão, aproveitamento insatisfatório e promoção; c) a adequação do processo pedagógico com os novos materiais didáticos do Programa Currículo em Ação, garantindo ensino de boa qualidade; d) a existência de formas regulares de atualização e capacitação dos Profissionais de Educação por meio da Secretaria Municipal de Educação (Formação dos Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores e

Supervisores), e Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo na Escola (HTPC); e) o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial com acompanhamento da professora responsável pelo AEE e da Gerência de Educação Especial; f) as necessidades didáticas dos professores para suprirem as dificuldades pedagógicas dos alunos em geral, sobretudo as resultantes do afastamento presencial devido à Pandemia COVID-19. Dessa forma, este Projeto de Formação objetiva liderança, conhecimento e capacidade de adaptar-se e processar mudanças, acompanhando modernos pensamentos e novos caminhos pedagógicos. Busca uma visão positiva das possibilidades de os alunos avançarem em seus conhecimentos e, constitui, uma proposta de crescimento e desempenho da competência da Equipe Escolar (PE da Escola A, 2019, p. 74).

O excerto selecionado destaca que o projeto de formação do coordenador pedagógico está alicerçado de acordo com a realidade diagnosticada na própria equipe escolar, por meio de dados estatísticos, mapa de sondagem dos alunos, indicadores de promoção, retenção e evasão escolar. Salientam-se as necessidades formativas e apoio à docência diante das lacunas deixadas pela pandemia da Covid-19, buscando novos caminhos para ensinar e aprender, visando o resultado da equipe escolar.

Na escola B, encontramos o seguinte excerto do projeto de formação do Coordenador Pedagógico:

[...] com vistas ao desenvolvimento do diálogo como forma de trabalho e ambientes de contradições e fragilidades emocionais, como é o caso de qualquer escola inclusiva e democrática do sistema público brasileiro.

[...] a realização de práticas e ações pedagógicas inclusivas, como foco nos alunos com algum tipo de deficiência e/ou transtorno e também com dificuldades emocionais, sociais ou de aprendizado. Para isso, pretendemos:

- monitorar a aprendizagem dos alunos, estimulando a adoção de práticas inovadoras e diferenciadas;
- mobilizar os Conselhos de Classe/Série como corresponsáveis pelo desempenho escolar dos alunos;
- otimizar os espaços de trabalho coletivo – HTPCs – para enriquecimento da prática docente e desenvolvimento de ações de formação continuada;
- organizar, selecionar e disponibilizar recursos e materiais de apoio didático e tecnológico;
- acompanhar, orientar e dar sustentação ao trabalho dos professores.

Quanto ao plano formativo específico, suas referências teóricas e conceituais, pretende-se investir na seara das metodologias ativas que posicionem o aluno no centro do processo de aprendizagem, estimulando seu interesse e seu protagonismo. Para isso, é preciso investir nas metodologias formativas de dupla conceitualização e análise de casos (PE da Escola B, 2019, p. 33-34).

Observa-se que a proposta formativa parte de uma visão humanista para a técnica, no sentido de acolher as demandas e déficits deixados pela pandemia da Covid-19, para avançar para as questões técnicas do fazer do Coordenador Pedagógico. A utilização dos espaços

formativos, como as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), denota momento privilegiado para o fazer pedagógico coletivo, entre os pares, ampliando a corresponsabilização para o Conselho de Ciclo, com vistas às aprendizagens dos alunos. Objetiva-se Organizar, selecionar, implementar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem com suporte à docência no fazer em sala de aula. É ressaltada, ainda, a associação teoria e prática nos estudos formativos, balizando a condução do trabalho do Coordenador Pedagógico.

Em relação ao Plano de Trabalho do Diretor de Escola, verificamos, na escola A:

[...] a direção desta escola, pretende realizar um trabalho de Gestão Democrática onde se considerem as práticas sociais, sejam elas de natureza econômica, política, social, ética ou moral, contextualizadas nas relações diretas e/ou indiretas com os problemas específicos da comunidade local.

Plano Objetivos Metas Ações Recursos Prazo Avaliação

[...] Atender às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos; Reduzir ou eliminar a evasão e oferecer aos alunos, professores e funcionários melhores condições de trabalho; Estimular nos Ofertar palestras abertas aos professores e comunidade; Providenciar materiais adequados ao trabalho administrativo e pedagógico; Promover reuniões, APM e SME Durante o ano letivo A avaliação do trabalho administrativo será feita rotineiramente pela própria diretora e pela supervisora da escola (PE da Escola A, 2019, p. 87-89).

O excerto destacado denota que o trabalho do Diretor Escolar envolve a concepção de princípios democráticos nas relações diretas e indiretas com os problemas específicos da comunidade local. Os objetivos, metas e ações possuem como indicador principal as aprendizagens dos alunos. Dessa forma, cabe aos gestores escolares, organizar, implementar e monitorar as ações educativas planejadas pela equipe escolar em busca de melhoria das aprendizagens dos alunos. Formar a equipe escolar não é tarefa fácil, mas torna-se essencial para o sucesso da qualidade educacional oferecida no estabelecimento de ensino.

Do PE da escola B, extraímos o seguinte trecho:

[...] a forma de gestão escolar adotada pelo Diretor da Escola que a caracteriza como democrática e participativa. No campo da educação a administração escolar refere-se à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos, coordenar e orientar o trabalho das pessoas. (PE da Escola B, 2019, p. 25)

[...] O Diretor precisa pensar em ações para garantir o funcionamento da rotina escolar e para isso faz-se necessário, reunir-se com frequência com os diversos segmentos de profissionais que prestam serviços na Unidade e identificar os problemas e as propostas para solucioná-los.

É de fundamental importância reconhecer a importância desses funcionários (preparadoras de alimentos, auxiliares de limpeza, auxiliares de serviços gerais, inspetores de alunos, motoristas do transporte escolar, entre outros

colaboradores) e promover a formação e qualificação dos serviços prestados pelos mesmos, através de reuniões periódicas com assuntos relevantes ao cotidiano escolar, como por exemplo: *Procedimentos para atendimento ao público*, *“Postura profissional”*, *“Procedimentos em caso de acidentes”*, *“Mediação de conflitos”*, entre outros (PE da Escola B, 2019, p. 31, destaques do documento).

Na proposta de formação pelo diretor da escola B, destacam-se os princípios democratizantes, mas com foco específico na gestão de pessoas, planejando o trabalho da escola, racionalizando recursos, otimizando os resultados, numa perspectiva gerencial da equipe, a fim de garantir o funcionamento da rotina escolar. Ressalta-se o investimento de qualificação no fazer de cada funcionário que compõe a equipe escolar, enfatizando suas funções e atribuições e sua relação com o outro.

No que diz respeito ao Plano de Trabalho da Associação de Pais e Mestres (APM), encontramos, no PE da escola A, que

A APM tem por finalidade, contribuir para a constante melhoria das condições educacionais da escola, visando assegurar uma educação de qualidade aos nossos alunos, num ambiente de responsabilidade social e individual, participativo, criativo e de respeito ao próximo.
[...] AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS NO DECORRER DO ANO LETIVO Objetivo Estratégico 1: Gerenciar com eficácia e transparência os recursos financeiros. Estratégia: Resgatar o respeito e a credibilidade da APM. Meta: Aumentar para 100% a credibilidade da APM (PE da Escola A, 2019, p. 125).

Observa-se que, diante da finalidade da APM de contribuir com a melhoria das condições educacionais para os atores educativos, faz-se necessário gerenciar a eficácia e transparência dos recursos financeiros, resgatando a credibilidade da instituição junto à comunidade escolar.

Na escola B, por sua vez,

[...] A APM [...] tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade conforme o Art. 4º o Estatuto Padrão (Decreto nº 12.301 de 24/03/2004 – Publicado no DOM em 27/03/2004).

[...] as metas são:

- I** – colaborar com a direção do estabelecimento para atingir os objetivos educacionais colimados pela escola;
- II** – representar as aspirações da comunidade e dos pais de alunos junto à escola;
- III** – mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade, para auxiliar a escola, provendo condições que permitam:
 - a)** a melhoria do ensino;

- b)** o desenvolvimento de atividades de assistência ao escolar, nas áreas socioeconômicas e de saúde;
 - c)** a conservação e a manutenção do prédio, do equipamento e das instalações;
 - d)** a programação de atividades culturais e de lazer que envolva a participação conjunta de pais, professores e alunos;
 - e)** a execução de pequenas obras de construção e/ou reparos em prédios escolares.
- IV** - colaborar na programação do uso do prédio da escola pela comunidade,
V - favorecer o entrosamento entre pais e professores possibilitando:
- a)** aos pais, informações relativas tanto aos objetivos educacionais, métodos e processos de ensino, quanto ao aproveitamento escolar de seus filhos;
 - b)** aos professores, maior visão das condições ambientais dos alunos e de sua vida no lar (PE da Escola B, 2019, p. 44).

Observamos que, na escola B, se amplia a atuação da APM, visto que sua finalidade é colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao escolar e na integração família-escola-comunidade. As metas essenciais giram em torno de mobilizar os recursos humanos, materiais e financeiros da comunidade para auxiliar a escola, provendo condições que permitam a melhoria do ensino, por meio de assistência ao aluno em atividades assistenciais, esportivas, culturais e de lazer, bem como a conservação do patrimônio público escolar.

Em relação do Plano de Trabalho do Conselho de Escola (CE) na escola A, salientamos o seguinte excerto:

[...] Efetivar a atuação do Conselho Escolar objetivando a melhoria da escola como um todo dentro de uma gestão participativa, colaborativa e transparente; garantindo o cumprimento da função social e da especificidade do trabalho pedagógico da escola, de modo que a organização das atividades educativas escolares esteja pautada nos princípios da gestão democrática.

[...] Descentralizar os deveres e ações relativos à gestão escolar para fortalecer a própria escola e reforçar a ligação família-escola e escola comunidade; tornar o Conselho escolar atuante capaz de expressar comprometimento, iniciativa e efetiva colaboração na construção, no desenvolvimento, na avaliação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico.

[...] metas são:

- Continuar a contribuição espontânea de pais prevista no Estatuto da APM
- Compra de materiais pedagógico e livros para o acervo da biblioteca
- Prover pequenas manutenções na escola para o desenvolvimento de um bom trabalho
- Adequação do Parque e praça de leitura da escola
- Participação dos pais nas decisões importantes (PE da Escola A, 2019, p. 125-126).

O plano de trabalho do Conselho de Escola (CE) da escola A está organizado para atuar no assessoramento das demandas levantadas pela equipe escolar para melhoria do processo de ensino-aprendizagem, com vistas à otimização de recursos financeiros, em parceria com a APM, para aquisição de materiais didático-pedagógicos para uso dos alunos e professores.

Na escola B, por sua vez, nota-se a atuação deste colegiado para colaborar com a gestão escolar, fortalecendo a relação escola-família e promovendo a corresponsabilização sobre a elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação do PPP da unidade escolar, conforme se pode observar no excerto a seguir:

[...] O Conselho de Escola é um órgão colegiado de natureza deliberativa, composto por professores, especialistas, funcionários, pais ou responsáveis e obedece ao princípio da representação paritária.
 [...] Acreditamos que a principal contribuição deste colegiado para com a escola como um todo é oferecer condições para que possamos diminuir o índice de retenção e manter nulo o de evasão escolar.
 Precisamos trabalhar para que as diferenças na escola sejam respeitadas e que todos os que estão com ela diretamente envolvidos (alunos, professores, funcionários, pais, comunidade geral e outros) possam crescer à sua maneira e aumentar sua qualidade de vida (PE da Escola B, 2019, p. 45-47).

O trecho destacado também mostra que o CE auxilia na aplicação das receitas e despesas dos investimentos necessários ao fomento da qualidade educacional. Isso significa que a equipe escolar proporcionaria momentos de estudos e debates para o conhecimento do currículo, do Regimento da Escola, do Plano de trabalho da APM e do próprio conselho de escola. Ainda de acordo com o PE da Escola B, “trabalhando constantemente junto à escola, o Conselho espera dar o suporte necessário (dentro de suas atribuições) para o bom andamento da escola, a fim de garantir que os objetivos propostos neste Plano sejam alcançados” (PE da Escola B, 2019, p. 47)

O planejamento educacional participativo privilegia a representação paritária dos segmentos educacionais, a fim de dar vez e voto às discussões, elaborações e implementações das ações para diminuir os índices de retenção, evasão escolar e baixo rendimento dos alunos da unidade escolar. Isso significa trabalhar numa vertente pedagógica de promoção das aprendizagens e respeito às diferenças, e potencializadora das habilidades membro da equipe escolar. Observa-se que, no trecho analisado, a contribuição do CE da Escola B tende a auxiliar nas condições favoráveis para as aprendizagens.

Outro aspecto de análise das escolas estudadas refere-se ao Plano de Trabalho Remoto. Na escola A, observamos que

[...] Desde março de 2020 com o início da Pandemia COVID 19, onde as escolas paralisaram seus atendimentos presenciais com alunos e professores, todo o movimento de ensino-aprendizagem foi sendo tecido com novos contornos, com novos olhares e, desde então, a escola vem se reconstruindo.
 [...] Passamos por vários momentos de ensino remoto, onde em 2020 disponibilizamos os conteúdos e as interações com as crianças pelo aplicativo

Telegram e, em 2021, as aulas aconteciam diariamente, de maneira on-line, pelo Google Meet.

[...] IV – Planejamento

- a) Organização do ambiente escolar
 - b) Acolhimento de professores, profissionais e pais de alunos
 - c) Retorno dos alunos
 - d) Organização espacial
 - e) Organização temporal
- (PE da Escola A, 2019, 127-130).

Na escola A, fez-se um plano de ação imediato, com uso das tecnologias digitais e informacionais de comunicação (TDICs). Houve um planejamento com uma organização comum a fim de otimizar a veiculação dos conteúdos escolares junto aos alunos e famílias. Observa-se que, inicialmente, utilizaram o Telegram e, em seguida, o Google Meet para melhoria da veiculação dos conteúdos educacionais. Também ocorreu uma reorganização dos espaços escolares, das rotinas e dos horários das aulas, bem como o planejamento e a seleção dos conteúdos de maior relevância a serem veiculados. Em todas as etapas de implementação do Plano de Trabalho Remoto, realizou-se o acolhimento e o assessoramento à equipe docente diante do novo cenário a que estavam expostos (aulas remotas).

Em relação à Escola B, salientamos o seguinte excerto:

Cada professor e/ou grupos de professores poderão definir a forma de veiculação dos conteúdos escolares durante o período de suspensão das aulas presenciais. Poderão utilizar material impresso com propostas semanais e/ou encaminhados via meios digitais: e-mails, redes sociais *facebook*, *whatsapp*, *telegram*, etc., cujos familiares tenham acesso (PE da Escola B, 2019, p. 51, destaques do documento).

Diante do cenário da pandemia de Covid-19, as aulas remotas na Escola B demoraram um pouco mais para se concretizar, talvez pelo volume elevado de pessoal envolvido e pela falta de acesso às ferramentas digitais, ou até mesmo pela ausência de conhecimento sobre sua utilização para finalidades educacionais. Dessa forma, o Plano de Trabalho Remoto reverberou de maneira tímida, sendo iniciado com a utilização do Google Sala de Aula, com postagem das atividades a serem realizadas pelos alunos em casa. Alguns professores continuaram com o envio das atividades impressas disponibilizadas semanalmente às famílias para que os alunos pudessem ter acesso aos conteúdos veiculados. É importante ressaltar que cada docente, de acordo com suas habilidades pessoais e profissionais, encontrou a maneira possível para disponibilizar os conteúdos aos alunos, o que, na organização escolar, levou algum tempo para encontrar o caminho mais acessível às famílias e aos alunos.

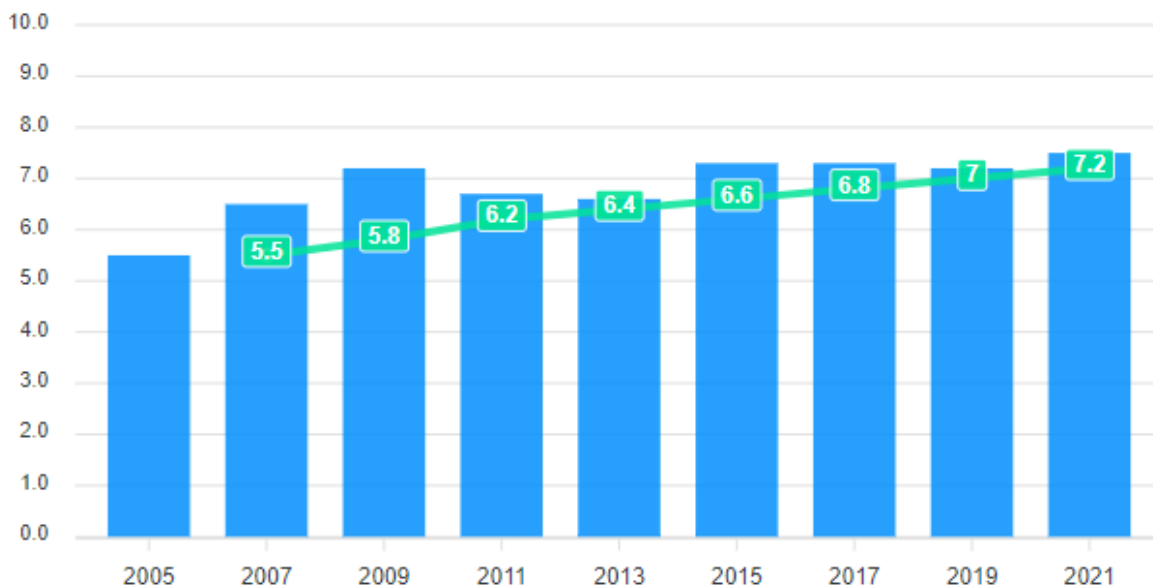
Dessa maneira, ocorreu a continuidade das aprendizagens em outras formas e ritmos, a fim de mitigar as lacunas deixadas nos períodos de ausência da presencialidade em sala de aula, na relação direta entre professor-aluno e objeto do conhecimento.

Para tanto, há que refletir sobre os indicadores de aprendizagens decorridos o contexto pandêmico. Isso poderá ser realizado por meio de análises dos indicadores de aprendizagens presentes no IDEB, a fim de complementar a importância da solidez do planejamento educacional pactuado coletivamente na comunidade intra e extraescolar.

O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). No que diz respeito à análise de resultados de ambas as escolas, A e B, verificamos pouca oscilação nos indicadores de desempenho ao longo das quatro últimas edições, ocorridas nos anos de 2015, 2017, 2019 e 2021.

Analisando os resultados separadamente, observamos que a escola A, com 300 alunos matriculados e 12 professores, destaca-se por apresentar evolução constante no IDEB, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 4. Evolução do IDEB da Escola A no período de 2005 a 2021.



Fonte: QEdU, 2021.

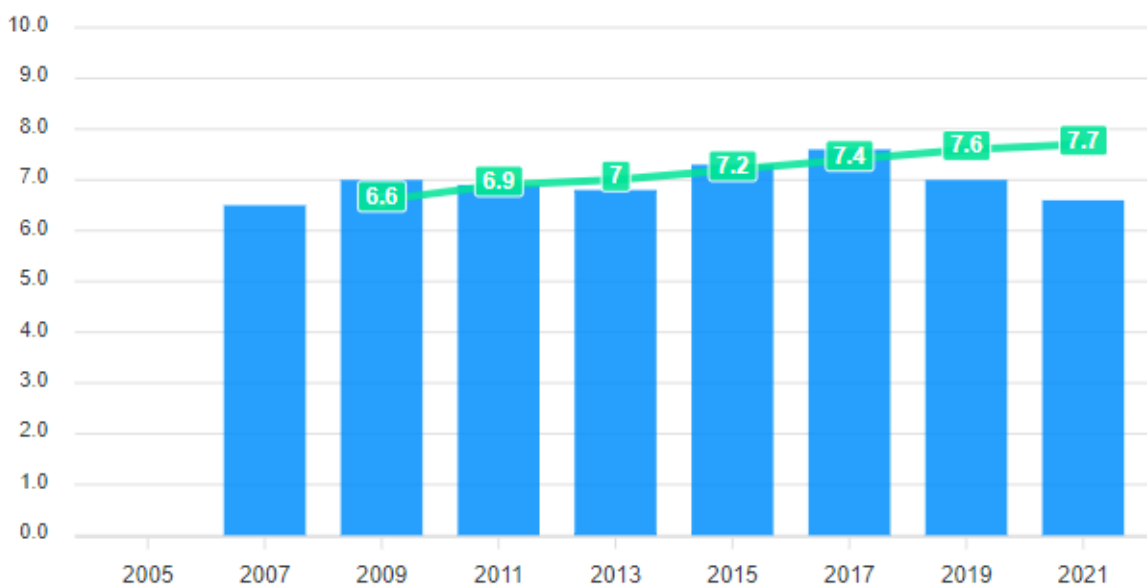
A meta projetada do IDEB 2021 era de 7,2, e a escola obteve 7,5, alcançando nível acima do esperado, com índices de proficiência de 247,57 em Língua Portuguesa e 262,08 em Matemática. Os indicadores de aprendizagem foram de 7,47, revelando a nota padronizada em Língua Portuguesa e Matemática de acordo com a Prova Saeb/2021. O indicador de

aprendizagem varia de zero a 10 e, quanto mais alto, melhor. No entanto, o indicador 10 é praticamente inatingível, pois significaria que todos os alunos obtiveram o rendimento esperado. O fluxo foi 1, indicativo de que 100% dos alunos da escola foram aprovados. A referida escola também possui classificação de nível socioeconômico (NSE) 6 médio-alto, indicando que

Os estudantes estão de meio a um desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável e/ou o pai/responsável têm o ensino médio completo ou o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, dois ou três ou mais quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas, mesa para estudos e aspirador de pó. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois ou mais computadores e três ou mais televisões (Brasil, 2023, p. 13).

A escola B, por sua vez, com 549 alunos matriculados e 21 professores, apresentou oscilação nas últimas quatro edições do IDEB, conforme se pode ver no gráfico a seguir.

Gráfico 5. Evolução do IDEB da Escola B no período de 2005 a 2021.



Fonte: QEdU, 2021.

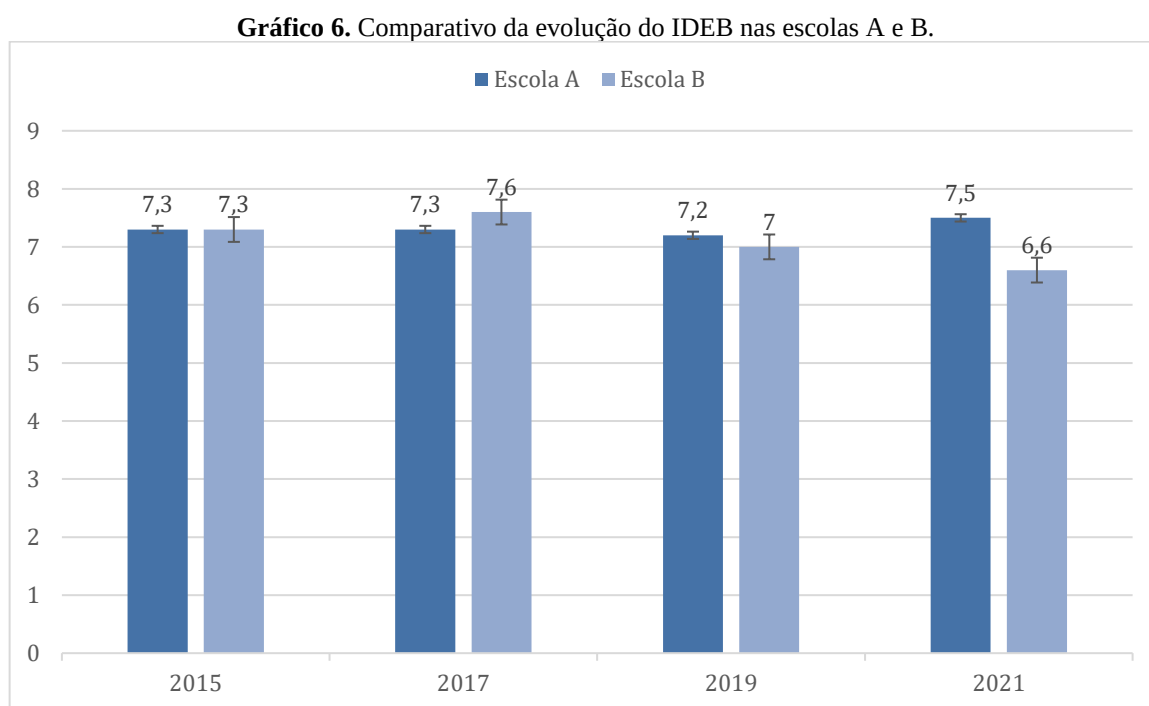
O gráfico revela que a escola obteve médias acima da meta projetada nos anos de 2015 e 2017, porém, nas duas últimas edições, ficou abaixo da média projetada, que, em 2019, era de 7,6, tendo a escola atingido 7,0, e, em 2021 era de 7,7, alcançando a escola 6.6. Isso pode ser reflexo do cenário pós-pandemia e da forma de organização para veiculação dos conteúdos para as aprendizagens dos alunos.

Entretanto, mesmo não atingindo a meta projetada, a escola mantém-se na classificação NSE 5, médio-alto em que

os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, *wi-fi*, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros (Brasil, 2023, p. 13).

Além disso, os indicadores de aprendizagem na última edição mantiveram-se com 80% de aprendizado em Língua Portuguesa e 74% em Matemática, o que a coloca em nível proficiência de aprendizado considerado adequado.

Por último, elaboramos o gráfico comparativo para melhor visualização da evolução das unidades escolares pesquisadas. Entretanto, não há a intenção de realizar o ranqueamento quantitativo, mas sim uma propositura qualitativa de entender como o planejamento e os processos formativos articulados no próprio território escolar, permitem atingir resultados esperados para as aprendizagens dos alunos.

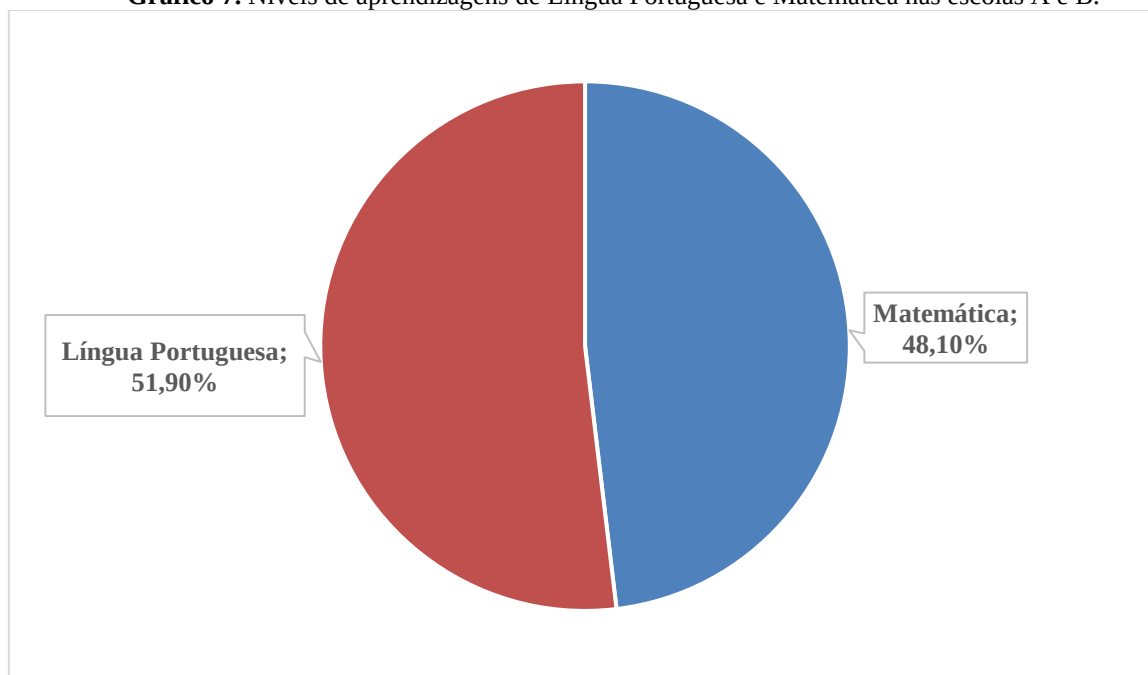


Fonte: Elaborado pela autora.

As habilidades exigidas nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática da Escola A e B, nas últimas edições do IDEB, estão expressas no próximo gráfico,

o qual demonstra que ambas as unidades apresentam níveis adequados de aprendizagens para a grande maioria dos alunos.

Gráfico 7. Níveis de aprendizagens de Língua Portuguesa e Matemática nas escolas A e B.



Fonte: Elaborado pela autora.

A análise realizada mostrou que as escolas A e B, apesar das especificidades apresentadas nos documentos norteadores para o planejamento educacional, mantêm-se em níveis adequados de proficiência, com fluxo elevado e investimento nas equipes formativas.

As análises revelaram a importância do planejamento educacional alicerçados o contexto escolar e com amplitude de ações participativas dos segmentos escolares na elaboração, implementação e monitoramento das ações educativas com vistas à promoção das aprendizagens dos alunos e o envolvimento e corresponsabilização de todos para com a metas a serem atingidas ao final do processo educativo.

Os investimentos educacionais necessitam ser planejados envolvendo a participação de todos os segmentos da comunidade, a partir do conhecimento da realidade local, o contexto, o território onde a escola está inserida.

Dessa maneira, denota-se a importância da avaliação dos indicadores de aprendizagens no contexto escolar para reflexão-ação-reflexão, por meio de uma proposta de planejamento educacional participativo nas unidades escolares do sistema municipal de ensino. Tal proposta, ainda, deve estar alinhada à perspectiva das diretrizes educacionais expressas nos atos institucionais normativos veiculados pela SME.

Há que se priorizar processos contínuos de momentos de (re) planejamento, implementação e acompanhamento das ações educativas, alicerçadas às demandas diagnosticadas no interior da escola para promover os avanços nas aprendizagens almejados pelos atores educacionais, rumo à educação de qualidade.

O funcionamento dos estabelecimentos de ensino necessita manter uma organização prévia sobre o diagnóstico, as demandas e as metas a serem atingidas. O investimento em formação no próprio contexto escolar, no próprio território escolar, denota possibilidades para a concretização da proposta pedagógica da unidade escolar. Esse debate está expresso na próxima seção, a qual trata do ‘município pedagógico’.

5 O ‘MUNICÍPIO PEDAGÓGICO’

Nesta seção, aprofundamo-nos no percurso da constituição de SJRP como ‘município pedagógico’. Tal categorização envolve a história da localidade, sua identidade e os ideários para o desenvolvimento de iniciativas complementares ao projeto educativo desejado.

Para tanto, retomamos o conceito de Magalhães e Adão (2013), segundo os quais

A Modernidade Educativa foi idealizada e normalizada a partir do Estado Nação, constituído como Estado-Educador, mas foi no local que a educação obteve concretização e significado. No contraponto da centralização e, mais recentemente, da federação e da globalização, o município, enraizado na tradição e preservando uma matriz autárquica, foi a entidade básica da polarização educativa e cultural, representando as populações e comunidades locais (agremiações, confrarias, corporações), no duplo desafio: reforçada identidade histórica; constituição nacionalista (Magalhaes; Adão, 2013, p. 11).

Conforme defendido pelos pesquisadores, o Estado-Educador configura-se no local, na identidade básica da polarização educativa e cultural, reforçando a identidade histórica e a constituição nacionalista. Isso impele que a história da educação local em que o município e as instituições educativas assumem o seu próprio desenvolvimento educativo. O que quer dizer que há necessidade de considerar o percurso histórico da localidade municipal na constituição, implantação e avaliação das diretrizes educacionais em sua execução prática, no espaço escolar.

Magalhães e Adão (2013) procuram combinar aspectos de reconstituição histórico-pedagógica e concepções num mapeamento histórico da participação municipal na educação e cultura em um cenário de incertezas, publicado por meio de um Projeto de Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820-1986). Tal estudo aborda a construção histórica da autonomia municipal pelo viés de sua organização e reorganização pedagógica.

Os municípios agiram de forma intensiva e qualificada, por *motu próprio* e superando as dimensões de complementaridade e suplemento a que pareciam votados pela hegemonia estatal. Ou porque, forçados a intervir na estatização escolar e cultural, participaram de forma específica, adequando e demarcando a sua alçada e salvaguardando prerrogativas de identidade e autonomia; ou porque, capitalizando meios e recursos, e extrapolando as prerrogativas de supletividade, idearam, projetaram e promoveram a educação e ajustaram a oferta escolar ao horizonte de autarcia (o ‘município pedagógico’); ou porque, imbuídos de tradição e nacionalismo, se tornaram instituições providas de funcionalidade administrativa e salvaguarda de uma continuidade orgânica. No plano educativo, o município criou órgãos e estruturas com poder deliberativo e capacidade orçamental que permitiam idealizar e programar (Magalhães, 2013, p. 14, grifos do autor).

Os mesmos autores mostram que o grau de autonomia emergiu para os municípios pedagógicos que, como representantes das populações e das comunidades locais, sustentam o duplo desafio de reforçar a identidade histórica local e integram a formação do Estado-Nação.

O conceito de ‘município pedagógico’ proposto por Magalhães (2013) está pautado pela história de ações complementares de oferta central do ensino baseada nos interesses e na realidade local, nas suas singularidades, denominações e formas. De acordo com o autor, “o ‘município pedagógico’ como constructo histórico congregou as noções de autarquia/orgânico-funcional, enfim, um ideário/soberania” (Magalhães, 2013, p. 20). Estão em reconstituição e análise de dois processos históricos correlativos:

o da representação/legitimidade resultante do estatuto administrativo dos concelhos, que inclui a abolição dos forais e que criou soberania orçamental; a mediação entre público/privado, que, com as novas participações/obrigações concelhias no campo escolar, político, social, cultural, inclui a incursão e a legitimação do município como sendo esfera pública (Magalhães, 2013, p. 20).

Dessa forma, o “‘município pedagógico’ é um conceito que visa traduzir o complexo histórico entre decisão pedagógica e progresso, constituído por autarcia, política e realização escolar, aculturação e sociabilidade escrita, desenvolvimento cultural” (Magalhães, 2013, p. 49).

A concepção de ‘município pedagógico’ foi utilizada no final do século XIX como uma entidade político-administrativa descentralizada da gestão do ensino e da responsabilização com a instrução primária como regulamentação local. Destacou-se com a difusão dos sistemas escolares com base na identidade local (Carvalho; Carvalho, 2011).

Segundo Magalhães (2014), o ‘município pedagógico’ abrange “três campos de observação, análise e teorização: a dimensão política e administrativa; a dimensão educativa (escolar) e cultural; representação e escrituração” (Magalhães, 2014, p. 5).

Magalhães e Adão (2014) conceituam o ‘município pedagógico’ da seguinte forma:

É uma perspectiva interdisciplinar, que toma a história como abordagem principal e que congrega a multidimensionalidade do complexo básico municipalização, como objeto epistêmico da história, da geografia, da pedagogia, da administração, da cultura escrita, da demografia (Magalhães; Adão, 2014, p. 8).

Nessa perspectiva, cabe defender a concepção para os sistemas municipais de ensino

que se apoiam em práticas educacionais, a partir do planejamento educacional em contexto de rede, no próprio território. A relevância do sistema municipal de ensino de SJRP, desde sua constituição, a partir do processo de descentralização e autonomia, fez com que esse caminho fosse trilhado com sucesso, como demonstrado pelos resultados apresentados na seção anterior.

A trajetória de investimento em formação continuada dos profissionais da educação, preconizada pela política educacional, configura-se entre os aspectos primordiais para alavancar o progresso e desenvolvimento profissional dos gestores escolares e docentes. O percurso formativo dos profissionais da educação encontra-se garantido em normatizações específicas no arcabouço legislativo municipal.

No entanto, mesmo com o processo de descontinuidade na gestão do executivo municipal ao longo dos mandatos, as alterações no planejamento educacional e no desenho organizativo dos processos formativos em rede permitem, ao sistema municipal de ensino, a continuidade de política educacional formativa.

Conforme recomendado pela legislação da jornada de trabalho (Lei Complementar 138/2001 e Resoluções posteriores), foi possível a inclusão, na jornada de trabalho docente, das horas destinadas ao planejamento, estudo e orientação da prática pedagógica em momentos coletivos, a troca entre pares, bem como das horas destinadas ao preparo de material e orientação técnica semanal.

Art. 29 A jornada semanal de trabalho do docente é constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

Art. 30 As horas de trabalho pedagógico de que trata o artigo anterior, a serem cumpridas na escola ou outro local autorizado pela Secretaria Municipal da Educação, serão destinados a: (Redação dada pela Lei Complementar nº 293/2009)

- a) Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo;
- b) Horário de Trabalho Pedagógico que inclui reuniões de caráter coletivo, orientação técnica bem como atendimento à comunidade.

§ 1º Todo docente deverá cumprir no mínimo 2 (duas) horas de trabalho coletivo.

§ 2º As horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente destinam-se à preparação de aulas e avaliação de trabalhos dos alunos.

§ 3º A Secretária da Educação poderá convocar os docentes para formação continuada, como palestras, orientações técnicas, cursos e outros em outro local que não a unidade escolar. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 293/2009)

§ 4º As horas de formação continuada a que se refere o parágrafo anterior terá frequência registrada e remetida à unidade escolar para registro em folha de pagamento (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 293/2009) (São José do Rio Preto, 2001).

Dessa maneira, há o amparo legal para os momentos de estudo, ação-reflexão sobre teoria e prática, tanto na própria unidade escolar quanto na SME, a fim de permitir a melhoria da prática pedagógica. Atualmente, está em discussão a forma de implementação da Lei Federal nº 11.738/2008 (lei de 1/3 da jornada sem alunos) dedicada à formação continuada, como indicado. Há um grupo de trabalho composto pela representatividade dos segmentos docentes, técnicos de Secretaria e membros do Sindicato, conforme Portaria SME nº 250/2023, publicada no Diário Oficial do Município em 30 de junho de 2023, destinada à elaboração de proposta visando a composição da jornada de trabalho do docente para o ano letivo de 2024 (São José do Rio Preto, 2023c).

Destaca-se que o anseio para ampliação dos espaços formativos caminha com os profissionais da educação em uma luta constante, pois estes conhecem a relevância dos momentos de formação continuada para a melhoria da qualidade educacional.

Os especialistas da educação (Coordenador Pedagógico, Diretor de Escola e Supervisor de Ensino) coadunam com a mesma intencionalidade de fortalecer os momentos formativos entre os pares e em cursos de especialização *lato sensu* e *strictu sensu*, com vistas à melhoria do processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira nas unidades escolares.

A trajetória histórica do planejamento educacional permite desnudar as possibilidades de reconstrução da política educacional local, pautada na territorialidade da unidade escolar. Embora os desenhos formativos ganhem roupagens diversas diante das políticas de governo, considera-se relevante a robustez do processo formativo entre pares, caracterizado pela autonomia pedagógica e administrativa com o projeto educativo almejado.

A análise documental das normativas constituintes do Sistema de Ensino Municipal de SJRP, bem como a análise de conteúdo dos Planos Escolares, das resoluções publicadas, do relatório da Câmara de Estudo, Plano de trabalho da SME, dos resultados obtidos nas avaliações externas e da organização da jornada de trabalho com formação continuada em rede nos permitiram realizar inferências a respeito dessa formação, bem como das ações educativas intersetoriais a partir da regionalização territorial do município interligando saúde, educação, cultura, esporte, etc. e da constituição da região metropolitana de São José do Rio Preto. Além disso, por meio das análises, revisitamos continuamente o projeto educativo das unidades escolares e da SME, os indicadores de desempenho obtidos (IDEB) e demais avaliações externas, que culminaram na defesa da constituição de um ‘município pedagógico’.

Aponta-se para a defesa do ‘município pedagógico’ como decisão para a promoção de investimentos em formação continuada e para a valorização dos profissionais da educação. Isso se torna essencial para que os sistemas de ensino consolidem a almejada educação de qualidade.

5.1 As possibilidades formativas

O contexto atual das práticas formativas em níveis local, estadual e nacional vem ganhando destaque no mercado educacional como alternativa para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que há ampla oferta de programas de governo e de instituições educacionais públicas e privadas que objetivam a promoção da melhoria do fazer docente e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos.

No entanto, há que se ter cuidado com a massificação dos processos formativos. As experiências e estudos recentes com formação (em níveis nacional e internacional) destacam que a oferta de programas com ênfase no domínio de conteúdos teóricos, modelos e práticas de ensino pensadas por especialistas ou outros sujeitos pouco colaboram com a mudança da prática pedagógica docente em sala de aula.

Conforme destaca Alarcão (2011, p. 19), é na escola “que a realidade se mostra em toda a complexidade e onde está a possibilidade de construir conhecimento por meio da prática”. Dessa forma, há que se pensar numa proposta de práticas formativas que considere o diagnóstico e necessidades dos docentes em seus contextos escolares.

Tardif (2014) explica que as atuais tendências de formação continuada partem do princípio de valorização do saber docente. Os trabalhos de formação devem partir da investigação dos saberes dos professores, sua natureza, sua origem, da capacidade de construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação.

Enfatiza-se a relevância de partir dos saberes docentes existentes para potencializar a (re)construção de novas práticas pedagógicas que possuam significado para transformar a realidade e os contextos a que os atores educacionais estão submetidos.

Gatti (2008) destaca que, nas últimas décadas, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial a partir de dois movimentos:

de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população (Gatti, 2008, p. 62).

A pressão por resultados eficientes ganha ênfase em nível mundial, nacional, regional e local, pois as lacunas evidenciadas com a pandemia da Covid-19 deverão ser mitigadas nos sistemas de ensino que desejam sucesso nas aprendizagens dos alunos. A medida imperante são os resultados do desempenho dos alunos nos testes padronizados, que muitas vezes são precários, denotando maiores investimentos educacionais. A formação continuada docente apresenta-se como imperativo urgente de reconstrução da prática pedagógica para atender essa demanda crescente nas lacunas de aprendizagens dos alunos. São necessários profissionais competentes para exercer com qualidade seu trabalho em sala de aula. Infelizmente, a formação inicial apresenta lacunas em promover essa tarefa, de modo que fica para cada sistema de ensino a tarefa de capacitar seus profissionais para que possam exercer seu fazer de forma alinhada à nova demanda educacional vigente.

Imbernón (2011) destaca a importância do processo de reflexão prático-teórico sobre a compreensão e intervenção da realidade com vistas às trocas de experiências entre os pares num projeto formativo comum à toda equipe escolar. O autor defende “[...] o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática, possibilitando a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional” (Imbernón, 2011, p. 50-51).

Há que se considerar que as práticas formativas avançaram de um enfoque técnico academicista para uma abordagem reflexiva que preza pelo desenvolvimento de um profissional autônomo, investigativo e reflexivo, a partir da inovação institucional na qual está imerso. Isso favorece o seu desenvolvimento individual, alavancando o desenvolvimento coletivo da instituição como um todo.

De acordo com Libâneo (2012, p. 281), “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 de hoje.

Os sistemas municipais de ensino, pela proximidade com a identidade e contextos das comunidades, e, atuando em regime de colaboração com os entes federados, apresentam-se com elevado potencial para planejar a política educacional voltada para a melhoria da qualidade educacional.

Segundo Libâneo (2012), as instituições de ensino criadas e mantidas pela iniciativa privada e órgãos municipais de educação compõem os sistemas municipais de ensino, tanto na Educação Infantil quanto nos ensinos Fundamental e Médio.

De acordo com Lima,

Os modelos decretados representam uma realidade normativa com força legal, administrativa ou hierárquica que, em contexto de administração centralizada, não se limitam a traçar a arquitetura organizacional geral, a formalizar órgãos e distribuir competências e atribuições; “pelo contrário, vão mais longe, detalhando e regulamentando ao pormenor, estabelecendo regras de diversos tipos, quase nada deixando de fora (Lima, 2011, p. 117).

Na rede municipal de ensino de SJRP, temos a Gerência de Capacitação, departamento de ensino e coordenadoria pedagógica da estrutura organizacional da SME responsável pela formação docentes em rede. De acordo com a Conjuntura Econômica de SJRP,

A Escola de Formação de Educadores, é vinculada a Gerência de Capacitação, e tem como principal objetivo a implementação de cursos de formação continuada em conformidade com a demanda diagnosticada, analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor estratégias em articulação com o Departamento de Ensino e demais Gerências e Supervisores de Ensino, além de oferecer orientações técnicas nas intervenções necessárias quanto à função e análise das avaliações internas e externas na rede municipal (São José do Rio Preto, 2022, p. 46).

Os dados do mesmo documento revelam que a Escola de Formação de Educadores contava, em 2021, com 2 Formadores Pedagógicos, que atenderam 140 Coordenadores Pedagógicos em 312 horas de formação continuada. Em atendimento a 1993 Professores, a Escola teve 16 Formadores Pedagógicos, que totalizaram 1785 horas de formação continuada.

A equipe de Formadores Pedagógicos é composta por uma equipe de professores formadores para Educação Infantil, subdividida em formadores para os docentes que atuam na faixas etárias de 0 a 3 anos (creches) e de 4 a 5 anos (1ª e 2ª Etapas); formadores para professores de cada ano/série do Ensino Fundamental I; e formadores para os docentes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano e EJA), subdivididos pelas áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Suas Tecnologias. Há também formadores que atuam nas temáticas sobre a cultura afrobrasileira e na educação especial e inclusiva.

Ressalta-se que esse desenho formativo vem se reorganizando desde 2016, passando pelo momento de retomada em 2018, com ênfase na formação do trio gestor e, recentemente, com nova remodelação após a pandemia da Covid-19.

Na trajetória histórica do sistema municipal de ensino, a formação continuada para os docentes e especialistas da educação esteve amparada pela Lei Complementar 340/2011, que “altera dispositivos da Lei Complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001, e da Lei Complementar nº 333, de 10 de fevereiro de 2011 e dá outras providências”, materializando a

proposta formativa para o sistema municipal de ensino, conforme segue:

§1º [...] c) a capacitação e formação continuada de docentes e especialistas junto aos Departamentos da Secretaria Municipal de Educação.

[...] §2º Os docentes designados para atuarem junto aos Departamentos ou Unidades da Secretaria Municipal da Educação em funções de natureza técnica, relativas ao desenvolvimento de estudos, planejamento, pesquisas, supervisão, administração escolar, orientação curricular, capacitação e formação continuada de docentes e especialistas, assessoramento e assistência técnica, cumprirão jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, considerando-se como carga suplementar a diferença de horas apurada entre esta jornada e a do docente.

[...] § 4º -Serão denominados Professores Formadores Capacitadores os Docentes e Especialistas de Educação designados para atuar no Departamento de Capacitação para formação continuada e capacitação de docentes e especialistas (NR) (São Jose do Rio Preto, 2011).

Dessa maneira, as diversas ações formativas priorizam os níveis e as modalidades educativas existentes na rede de ensino municipal, numa perspectiva de formação continuada em serviço, oferecida ora pela própria equipe de capacitação, ora pela assessoria externa, e mais recentemente, pela Escola de Gestão Pública “Ana Maria Vilela” (EGP), a fim de promover o desenvolvimento profissional de cada servidor no âmbito da administração pública municipal. A organização da formação continuada em serviço leva em consideração as demandas formativas existentes e utiliza a associação de teoria e prática, homologias de processos e inovação, e procura qualificar o desenvolvimento profissional.

É de suma importância que a SME consiga orquestrar legislações e orientações do Ministério da Educação e da Secretaria Estadual de Educação com as aspirações locais (considerando singularidades educacionais, socioculturais e econômicas do município). A ideia aqui defendida é que tais programas possam ser considerados e articulados às ações formativas e currículos das escolas por meio de ações específicas, como cursos, oficinas e ações pontuais de acompanhamento, mas não devem ser repassados em sua totalidade (prontos para serem replicados) nem nortear, ser o fio condutor do planejamento da formação.

Fica explícito que a formação continuada está imbricada no interior da rede de ensino, consolidada por atos normativos legais e pela necessidade formativa dos profissionais da educação. A jornada de trabalho docente contempla essa necessidade por meio do HTPC e dos horários de Preparo Pedagógico de Material Coletivo e Orientação Técnica (PPM Coletivo). Além disso, a EGP disponibiliza cursos e oficinas que podem ser realizados dentro e fora do horário de trabalho.

Portanto, o percurso formativo dos profissionais da educação em âmbito do sistema municipal, garantido pelas legislações municipais, impele o município de SJRP ao contexto de ‘município pedagógico’ brasileiro.

5.2 A relevância da territorialidade

O processo de globalização acentua-se a experiência global em detrimento ao local, numa dimensão transcontinental de acesso a informações, bens e serviços em dimensões gigantescas.

Haesbaert (2004), em *O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*, denota a tese de que, na verdade, o fim do território com a chegada de um mundo sem fronteiras desponta para a reconstrução do território sobre uma vertente geográfica estritamente integradora, múltipla e relacional, respeitando a diversidade, autonomia e a dinâmica temporal do mundo. O pesquisador defende a concepção de multiterritorialização, isto é, experimentar diferentes territórios ao mesmo tempo, a territorialização vista para além do processo de domínio político econômico ou de simbólico cultural do espaço geográfico pelos grupos humanos.

Dessa maneira, Haesbaert (2004) aponta para uma leitura integradora e relacional do território. Isso é possível, segundo ele, a partir da experiência em rede em suas múltiplas escalas – local, regional, nacional e global. Nessa perspectiva da modernidade, considerar o território significa controlar o movimento, o ritmo, o fluxo, a rede com seus significados e expressividades para quem dela se constrói e usufrui.

De acordo com Santos e Silveira (2001), o território é visto como unidade e diversidade, a questão central da história humana, ou seja, deve-se considerar o território e sua abrangência na relação de poder que estabelece sua identidade. Os autores destacam que território é o nome político de um país, sendo difícil falar de um Estado sem um território. O contexto geográfico território está marcado pela implantação de infraestrutura, ciência técnica e informação, estudo do povoamento e, sobretudo, pela ocupação econômica.

Segundo Barroso (1996, p. 11),

para que a autonomia individual seja colocada ao serviço de determinados objectivos organizacionais e se transforme num processo colectivo de mudança, torna-se necessário desenvolver três tipos de intervenção: - Promover na escola uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objectivos organizacionais.

Dessa forma, os municípios intrinsecamente interligados ao contexto local recebem a influência da organicidade global e não há como dimensionar a sua aplicabilidade e seus impactos, tendo em vista a imensidão e a diversidade do contexto local, que recebe e emite suas influências na implantação da política pública emanada dos entes federados.

Conforme completado por Santos (2012),

O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Mesmo a análise da fluidez posta a serviço da competitividade, que hoje rege as relações econômicas, passa por aí. De um lado, temos uma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. Mas os objetos não nos dão senão uma fluidez virtual, porque a real vem das ações humanas, que cada vez mais ações informadas, ações normatizadas (Santos, 2012, p. 138).

Dessa forma, o conceito de “território usado”, aquele utilizado por uma dada população, cuja sociedade local rege as manifestações da vida social e econômica, caracterizado por uma estrutura dotada de movimento próprio (Santos, 2000) complementa a proposta da tese de ‘município pedagógico’, pois os objetos e ações são sinônimo de espaço humano habitado, em complementação à fluidez virtual impulsionada para a noção pós-moderna de transnacionalização do território.

As políticas educacionais deverão considerar a relevância do planejamento educacional articulado às demandas emendas dos processos formativos dentro da concepção de ‘município pedagógico’, por meio do qual as ações são pensadas e executadas de acordo com o contexto local, podendo obter melhores resultados educacionais. Desse modo,

O território não é apenas um conjunto de formas naturais, mas um conjunto de sistemas naturais e artificiais, junto com as pessoas, as instituições e as empresas que abriga, não importa o seu poder. O território deve ser considerado em suas divisões jurídico-políticas, suas heranças históricas e seu atual conteúdo econômico, financeiro, fiscal e normativo. É desse modo que ele constitui, pelos lugares, aquele quadro da vida social onde tudo é interdependente, levando, também, à fusão entre o local, o global invasor e o nacional sem defesa (no caso do Brasil) (Santos, 2002, p. 84).

Dessa maneira, o território constitui-se como herança histórica e o paradoxo das influências externas, o nacional e o global. Para Santos (2002, p. 12), “o território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade do seu uso”.

Em outra obra, o autor complementa: “O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (Santos, 2007, p. 14).

Tais colocações denotam mais uma vez a importância de se planejar de forma participativa a fim de promover a assertividade nas ações que serão realizadas pela equipe escolar em prol da melhoria educacional a partir do contexto local, isto é, a escola e seus sujeitos educativos com sua percepção do espaço, sua identidade e seus anseios.

Nesse âmbito, trazemos, na subseção a seguir, uma reflexão sobre a elaboração do planejamento local, isto é, o projeto político pedagógico das unidades escolares.

5.3 Planejamento local: a elaboração do PPP

As dimensões do ato de planejar estão presentes em todos os momentos da vida humana, assim como no universo educacional. Para Vasconcellos (2014), o

projeto político pedagógico (ou projeto educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico metodológico para intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e interpretação da atividade prática da instituição neste processo de transformação (Vasconcellos, 2014, p. 169).

Diante dessa concepção assumida, os sistemas municipais de ensino necessitam revisitar seu Projeto Educativo e o das unidades escolares, as concepções, os planos de ações e a avaliação dos resultados obtidos, em especial, devido às lacunas deixadas pela pandemia da covid-19, a fim de realinhar as ações em andamento, olhar para o diagnóstico da realidade e assumir uma proposta de intervenção que inove e avance no desenvolvimento educacional da coletividade.

Nesse sentido, a SME deu início, em 2018, à elaboração do Projeto Educativo e Plano de Trabalho, como órgão central, e incentivou a reestruturação do PPP de cada unidade escolar.

Esse movimento ocorreu paralelamente ao retorno dos espaços e encontros formativos, tanto para docentes quanto para gestores escolares. O planejamento e a organização dessa retomada contaram com a participação dos técnicos da própria SME e com a assessoria externa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC).

O desenvolvimento das ações formativas levou em consideração o percurso formativo trilhado pela rede de ensino ao longo dos anos anteriores, bem como os apontamentos realizados pelo Grupo de Trabalho que compunha a Câmara de Formação Pedagógica no ano de 2018.

Para os docentes, foram retomadas as formações, uma vez por mês, com a equipe de formação da SME, com desenho formativo na visão interdisciplinar das áreas do conhecimento.

Para os especialistas da educação, por sua vez, os encontros formativos foram realizados com o trio gestor (Coordenador, Diretor e Supervisor), por meio de reuniões bimestrais presenciais na Escola de Formação, com objetivo de reelaborar o PPP da escola. A forma de organização dos grupos formativos levou em consideração o território da unidade escolar e as regiões de SJRP. Os respectivos Supervisores de Ensino e a equipe técnica de formadores da SME ficaram responsáveis por planejar, implementar e avaliar as formações do trio gestor ao longo do ano letivo.

Podemos destacar que tais encontros formativos buscaram fomentar a reflexão de teoria e prática a partir do contexto de trabalho, isto é, focou-se numa formação voltada ao ambiente profissional, com construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização de situações vivenciadas, e estudo de bons modelos e teorização da prática. A abordagem interativa e dialógica prevê o desenvolvimento de um processo autoformativo, de aprendizagem entre pares e desenvolvimento de um profissional reflexivo e investigativo que concebe a escola como parte de uma rede colaborativa, centrada na aprendizagem.

Há que se considerar a vontade política para tal fim, visto que envolve a discussão de metas, a representatividade de diversos segmentos, as tensões e os conflitos, a valorização dos processos e não só os resultados.

A proposta caminha para a consolidação do planejamento participativo que considera o percurso histórico educacional da rede municipal de ensino, com o propósito de transformar a realidade a partir da reflexão sobre ela pelos sujeitos sociais envolvidos, tanto no que diz respeito ao planejamento da escola, da prática curricular, quanto em nível de sistema de ensino e suas redes.

Nessa perspectiva, a proposta de (re)elaboração do PPP encaminhada apoiou-se nos indicadores levantados pela avaliação institucional interna, de acordo com as dimensões dos Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (MEC, 2008), bem como na estrutura sintética do Projeto Educativo da Equipe Latino-Americana de Planejamento (ELAP), com sede no Chile, na vertente brasileira do Prof. Danilo Gandin (Vasconcellos, 2014, p. 170). O quadro a seguir apresenta as partes constituintes do Projeto Político Pedagógico, de acordo com Vasconcellos (2014).

Quadro 5. Partes constituintes do Projeto Político Pedagógico.

Marco Referencial	Diagnóstico	Programação
O que queremos alcançar?	O que nos falta para ser o que desejamos?	O que faremos concretamente para suprir tal falta
É a busca de um posicionamento Político: visão do ideal de sociedade e de homem; Pedagógico: definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição que planeja.	É a busca das necessidades, a partir da análise da realidade da instituição (comparação com aquilo desejamos que seja)	É a proposta de ação. O que é necessário e possível para diminuir a distância entre o que vem sendo a instituição e o que deveria ser.

Fonte: Vasconcellos (2014, p.170)

O processo reverbera, em alguma medida, nas unidades escolares e confere a legitimidade de (re)elaboração do PPP como instrumento que institui a participação da comunidade escolar pressupõe o desenvolvimento de uma cultura de construção coletiva em que todos são partícipes do processo educativo e atuam como protagonistas nos processos de tomada de decisão, em prol da melhoria do ensino e das aprendizagens dos alunos.

Corroborando com essa opção, Veigas (1991, p. 82) acrescenta que “a importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, nas legislações, na proposta, no currículo, e outra coisa é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto”.

O espaço de aprendizado dos princípios democráticos em que não há sobrepujança de uns sobre os outros, em que ocorram as trocas de experiências entre os formuladores e executores de políticas públicas coaduna um processo político, um contínuo propósito coletivo, de reflexão e amplo debate, a fim de deliberar sobre a construção do futuro da comunidade contando com a participação do maior número possível de membros das categorias que a constituem.

Vasconcellos (2014, p. 170-171) estabelece o PPP no processo de planejamento, conforme quadro a seguir.

Quadro 6. Localização do Projeto Político Pedagógico no processo de planejamento.

Processo	Produto
Elaboração	Projeto Político-Pedagógico: -Marco Referencial -Diagnóstico -Programação
Realização Interativa	Ação
Avaliação de Conjunto	Indicadores de Mudança para o Projeto

Fonte: Vasconcellos (2014, p. 171)

Vasconcellos (2014), caracteriza o planejamento na perspectiva dialética de um instrumento teórico-metodológico para intervenção na realidade, uma postura de organizar a

reflexão e ação com estratégia global de posicionamento diante da realidade. O autor define as três dimensões básicas do processo de elaboração do planejamento: realidade (para que e o que), finalidade (explicitação de intencionalidade) e o plano de mediação (previsão das ações).

De acordo com o autor, “o Projeto Político-Pedagógico é composto, basicamente, de três grandes partes, articuladas entre si: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação” (Vasconcellos, 2014, p. 170). O pesquisador explica que o Marco Referencial corresponde à dimensão da Finalidade; o Diagnóstico, à realidade e a Programação, à Mediação. Isso significa que todas as partes estão articuladas, num processo dinâmico de interação.

A partir desse olhar, surgiu, nas reuniões bimestrais do trio gestor em âmbito municipal, a proposta de planejamento a ser implementada nas unidades escolares da rede municipal de ensino, uma proposta balizada no planejamento participativo no âmbito escolar, envolvendo a comunidade intra e extraescolar e reavivando continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade.

Refletir, pensar, planejar e executar o PPP da escola exige o reordenamento da própria prática educativa na sala de aula e uma postura de gestão democrática participativa dos gestores escolares, a fim de realmente conhecer e intervir na realidade onde a escola está inserida – o território educativo como locus privilegiado para as aprendizagens.

5.4 Processos participativos entre atores

Para participar, é necessário conhecer a realidade em que se está inserido, o que possibilita refletir sobre as múltiplas interpretações possíveis da realidade.

Compreendendo a participação numa perspectiva dialética, destaca-se seu caráter processual, ou seja, não se pode esperar estar pronto para depois participar, pois, quanto mais o sujeito participa, mais ele entende a realidade e, quanto mais entende a realidade, mais condições ele tem para a participação.

A pandemia da Covid-19 fez com que, de alguma forma, as escolas procurassem novas formas de reorganização de seus tempos e espaços pedagógicos, organizados ora de forma presencial, ora não presencial, ora no formato híbrido.

Em virtude da Covid-19, tivemos que aprender a participar em outros espaços virtuais e plataformas digitais, espaços de comunicação e interação, produção e reelaboração do conhecimento, e até mesmo na produção de conteúdo impostores.

Cabe lembrar que, anteriormente a pandemia, os espaços participativos presenciais ganharam notoriedade por meio da realização das Conferências Nacionais de Educação

(CONAEs) em níveis local, estadual e nacional e dos Fóruns de Educação, responsáveis por sua coordenação e realização. Os municípios e estados promovem a participação dos mais diversos segmentos educacionais e sociais, gerando o aprendizado participativo nas discussões sobre a política educacional. A esse respeito Dourado (2014) enfatiza que

este movimento revela a fecundidade deste processo de participação, de grande importância na arena educacional brasileira, ao deslindar novos marcos para a proposição e materialização das políticas educacionais no país, ao mesmo tempo em que tal processo, em si mesmo, constituiu-se em dinâmica formativa dos diferentes atores que participaram e construíram a referida conferência (Dourado, 2014, p. 5).

Assim, as conferências deram voz e vez às demandas educacionais locais e regionais em suas especificidades junto à Conferência Nacional. Nesse período, os Fóruns Nacionais, Estaduais, e Municipais de educação se constituíram como entidades formativas com vistas à participação e à negociação política, o que certamente não ocorre sem tensões.

Entretanto, a partir da pandemia da Covid-19, foi necessário repensar os espaços participativos diante do novo momento. Os profissionais da educação reinventaram sua prática educativa numa perspectiva colaborativa e inovadora, para continuar aprendendo e ensinando em tempos de isolamento e distanciamento social. Isso denota também as interações sociais e os espaços de participação disponibilizados na pós-modernidade.

O uso de estratégias de ensino-aprendizagem mediadas por TDICs ganhou ênfase no cotidiano educacional, bem como a visibilidade das mazelas da exclusão digital nas diversas regiões do território nacional e no contexto global. Os processos educacionais formais tais como eram conhecidos necessitaram ser reinventados para atender à nova realidade imposta.

O desafio de buscar novas possibilidades para promover as aprendizagens dos docentes e discentes, a comunicação entre atores, pode ser possível em contextos escolares com equipes colaborativas, entre os pares, no próprio contexto de rede. Equipes escolares consolidadas em comunidades colaborativas de aprendizagens percorreram caminhos de possibilidades de sucesso escolar, a partir de uma gestão e de um planejamento educacional participativo.

Com o protagonismo dos agentes educacionais, faz-se necessário constituir o planejamento educacional numa perspectiva participativa, a partir do território em que a escola está inserida, e estabelecer possibilidades de implementação, associando a elucidação teórica ao percurso educativo de cada unidade escolar em seu território. Dessa maneira, o planejamento educacional participativo abre as possibilidades de fomento aos processos participativos em que os atores educacionais sejam os protagonistas da (re)construção do projeto educativo da

unidade escolar, numa perspectiva colaborativa e inovadora.

A partir do próprio contexto educativo, emerge a reflexão sobre o planejamento educacional participativo e a busca pela implantação de planos de ações exequíveis na prática pedagógica escolar.

É necessário que o conjunto de ações para possíveis intervenções seja pensado, discutido e pactuado coletivamente, nos momentos de reuniões organizadas para refletir e agir sobre o planejado. A elaboração colaborativa e corresponsável dos atores educacionais caminha para otimização dos planos de ações em suas várias dimensões.

Reflexões sobre quais propostas educativas dialogam com a concepção do currículo presente no Projeto Pedagógico da Unidade Escolar e como materializá-las no contexto pós pandêmico serão o ponto crucial para a reconstrução pedagógica nos diferentes componentes curriculares.

Independentemente das respostas a essas indagações, as ações precisam estar articuladas entre si, e, a partir das reflexões sobre o próprio percurso escolar, as equipes escolares deverão olhar para seus resultados de aprendizagens, perceber a necessidade de processos formativos e avaliativos contínuos pela equipe escolar sobre a própria proposta de trabalho, isto é, elas precisarão (re)pensar sua prática. Dessa forma, será necessário que as equipes escolares reavaliem as formas organizacionais das unidades de ensino, fomentando a participação dos sujeitos educacionais na elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação das ações pactuadas no processo decisório de tomada de decisões, assumidas coletivamente por todos os envolvidos.

Para tanto, há necessidade de reflexão sobre o conceito de pertencimento, o qual, segundo Lestinge,

[...] pode nos remeter a, pelo menos, duas possibilidades: uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento; e outra, compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva (Lestinge, 2004, p. 40).

Essa categoria de análise nos permitirá articular a territorialização e o sentimento de pertença interligado à realidade política, étnica, social e econômica enraizada e comprometida com a inserção do sujeito ao contexto abstrato e subjetivo, a sua identidade. A partir da imersão nessa maneira de ver o mundo, os sujeitos valorizam práticas participativas para cuidar do ambiente em que vivem, buscando reflexões e ações emancipatórias e lutando coletivamente

para uma sociedade mais justa.

Portanto, é imperativo destacar que a dimensão “pertencimento” como unidade de análise desta pesquisa precisa ser considerada essencial no processo participativo, pelo qual os atores educacionais atuam ativamente no “território apropriado” e buscam soluções coletivas para os desafios apresentados.

Na próxima subseção será abordado a importância da gestão e inovação no projeto pedagógico.

5.5 Gestão e inovação no projeto pedagógico

Há ainda muito a percorrer, mas abre-se um caminho possível quando há uma gestão educacional democrática e inovadora, em que os agentes educacionais participam da construção do projeto pedagógico da unidade escolar.

A análise da realidade escolar – os sujeitos (quem, para quem); o objeto (o quê); o contexto (onde, quando); a necessidade (por quê); as projeções de finalidades / os objetivos gerais e específicos (para quê); as formas de mediação / a metodologia (como); os recursos (com o quê); a ação pedagógica (execução); e a avaliação (análise do processo e do produto) – potencializa os espaços colaborativos de aprendizagens dos agentes educacionais.

A inércia institucional coexiste na função social da escola na contemporaneidade, pois há muitas resistências a mudanças, o que, durante o contexto pandêmico, necessitou ser superado para a continuidade dos processos educativos, sejam estes de forma presencial ou não.

Reis (2001, p. 53) afirma que há um “descompasso desde o enfoque dado a escola – [...] como ambiente de inovação – responsável pela construção de práticas sociais de produção e difusão do conhecimento que contribuiriam [...] para a modernização das relações sociais”. Os objetivos das políticas de ciência e tecnologia voltam-se às mudanças das práticas cotidianas, tendo como ponto de partida a introdução de novos recursos, instrumentos, técnicas, rotinas e formas de utilização do espaço e do tempo para otimizar processos que facilitam o cotidiano da humanidade.

Bizelli (2013, p. 14), por sua vez, ressalta que,

quanto mais aprofundadas forem as desigualdades econômicas no acesso às novas tecnologias, mais o poder público deverá providenciar políticas para reinserir no mercado – concreto e virtual –, pessoas que estão à margem dos benefícios tecnológicos que permeiam a vida cidadã.

Cabe salientar que a utilização dos canais digitais de informação e comunicação estão ganhando destaque neste novo contexto pós-pandemia. As informações da realidade das escolas favorecem a reflexão e a organização dos trabalhadores em cada uma delas, em especial no que tange à elaboração e à implantação de políticas públicas a favor da melhoria educacional dos sistemas de ensino, respeitadas as suas especificidades.

As idas e vindas, os avanços e retrocessos até a fase atual que estamos vivenciando na educação nacional com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pressupõem organizar processos contínuos de acolhimento às demandas latentes emersas em cada contexto escolar.

Nesse sentido, o presente estudo dialoga com a discussão proposta por Bizelli (2013), quando questiona sobre as possibilidades e os “limites estruturais postos para enfrentar os desafios da inclusão cidadã por meio de uma educação inovadora que incorpore as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), hoje disponíveis na sociedade brasileira” (Bizelli, 2013, p. 14).

Conforme postulado pelo autor, “faz-se mister, assim, a criação ética da existência humana rumo a um mundo multiplataforma que permita a aprendizagem de convivências mais justas e pacíficas” (Bizelli, 2013, p. 23).

Kenski (2012) entende que

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social (Kenski, 2012, p. 21).

Na sociedade da informação e do conhecimento, há uma coletividade mergulhada na vastidão de informações que estão imersas no fazer pedagógico, com ausência de reflexão de sua prática. Tal fato revela a alteração de comportamentos individuais e coletivos em virtude da imersão de uma sociedade na evolução tecnológica. Dessa forma,

Observa-se um espaço aberto a ser preenchido na educação escolar que vai da interrupção das aulas presenciais à recomposição das aprendizagens. As práticas pedagógicas, os tempos e os espaços educativos precisam ser ressignificados à luz dos avanços tecnológicos. Para tanto, o planejamento educacional em nível de sistema de ensino deverá primar pela investigação de seu próprio território mapeando outras lacunas existentes nos investimentos e formação continuada relacionados a consolidação da inclusão digital e comunicacional para as aprendizagens dos alunos em seus diversos níveis e modalidades de ensino (Toledo; Silva; Lemes, 2022, p. 13).

Sem dúvida, os processos formativos veiculados pelas tecnologias possibilitam acesso a uma gama de conhecimentos de práticas e trocas virtuais entre os pares. No entanto, impõem o velho desafio de articular a teoria e prática, os processos virtuais e presenciais, o percurso formativo do território, o protagonismo no processo autoformativo dos profissionais.

Dessa forma, algumas indagações precisam ser (re)pensadas nos planejamentos escolares diante desses novos tempos pós-pandemia, tais como: as possibilidades do planejamento escolar participativo como recurso a ser praticado pelos agentes educacionais; as ações possíveis para conhecer o percurso escolar ao longo do período de distanciamento social imposto pela pandemia; e a organização das propostas educativas para melhoria dos processos de ensino-aprendizagem.

Conforme afirma Gadotti (1994),

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 579).

No momento atual, é oportuno pensar e repensar sobre as mudanças que queremos no projeto educativo da unidade escolar em busca de melhorias nas aprendizagens dos alunos, nos processos formativos dos profissionais da educação, na forma de organizar e gerir as instituições escolares, pautadas por princípios participativos que elaboram propostas educativas no âmbito do seu contexto territorial. Nesse sentido, os planos escolares, o projeto pedagógico e os planos municipais, estaduais e nacionais de educação contribuem sobremaneira para fomentar as diretrizes educacionais por meio da promoção de uma educação de qualidade que considere as peculiaridades de cada localidade, no intuito de garantir os direitos de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Entretanto, ficaram explícitas aos olhos de toda a comunidade as mazelas advindas da falta de investimentos em infraestrutura tecnológica e de uma formação continuada incapaz de suprir as necessidades do novo paradigma educacional vigente no contexto (pós) pandêmico. E isso precisa ser rediscutido numa perspectiva de melhoria dos processos educacionais na realidade local, estadual e nacional, a fim de que os alunos e docentes possam potencializar o

processo de ensino aprendizagem, no contexto pós-pandemia, de retomada das aprendizagens e superação das barreiras para aprendizagem ao longo da vida.

6 PROPOSTA DE PLANEJAMENTO PARA MUNICÍPIOS PEDAGÓGICOS: FOCO DO CONTEXTO EDUCACIONAL PÓS-PANDEMIA

Diante do novo cenário educacional, há que se considerar o planejamento educacional participativo para elaborar, implementar e monitorar ações educativas que permitam a melhoria da qualidade educacional e mitiguem os impactos deixados pela suspensão das aulas presenciais durante a pandemia da Covid-19.

Nesta seção, apresentamos uma proposta de planejamento educacional participativo que considera as necessidades do contexto pós pandemia.

5.1 A realidade

Os impactos da pandemia da Covid-19 nas aprendizagens dos alunos implicam na necessidade de diagnóstico das aprendizagens das crianças, jovens e adultos, o que sem dúvida coloca os processos formativos como essenciais para a implementação de ações formativas, a reconstrução do Projeto Pedagógico e do Currículo Oficial, a concepção de avaliação formativa e a mediação pedagógica por meio das TDICs.

O projeto pedagógico da unidade escolar deve ser (re)elaborado com o propósito de aprofundar a essencialidade educativa com foco nas aprendizagens no novo contexto pós-pandêmico. As fragilidades da continuidade de políticas públicas educacionais colocam-se como desafios para a gestão escolar no interior do próprio território educativo.

A implementação de uma gestão escolar participativa balizada pela comunicação entre os atores deve primar por processos contínuos e enraizados em comunidades de aprendizagens colaborativas na (re)construção do planejamento, dando voz aos atores educacionais para elaboração, execução, acompanhamento e avaliação na consolidação do projeto educativo da unidade escolar. A participação dos atores educacionais nas tomadas de decisões constituirá estratégias potentes, guiadas por princípios de uma convivência ética e plural, a fim de consolidar o sucesso educacional e a transformação social.

A partir dos estudos, das vivências e da apresentação das propostas realizadas, verifica-se a importância e primazia do investimento na construção de um planejamento educacional alicerçado no contexto educativo de cada unidade escolar.

Há que se pensar em propostas pertinentes, baseadas no campo científico, como possibilidades de implementação e superação de desafios para consolidar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem que emerge dentro da própria escola, a qual se constitui como locus

privilegiado para a construção da práxis pedagógica.

A investigação sobre o planejamento educacional, em uma abordagem qualitativa, encontra-se como campo de trabalho praticamente inexplorado, o que foi demonstrado na pesquisa documental sobre a temática. Avançar nessa temática do cotidiano educacional requer um olhar local, estadual e nacional.

O projeto educativo necessita ser construído a partir do próprio contexto escolar. Os planos de ações, em suas diferentes dimensões, consolidam-se a partir do respeito ao percurso histórico e espacial de cada agente educacional. Isso permite inferir que, mesmo diante das políticas de governo, descontínuas, haverá a superação por meio do que for consolidado a partir do contexto da realidade local.

Nessa perspectiva, os processos formativos e as inovações da prática educativa tornam-se essenciais diante do novo contexto. A articulação da gestão do tempo, do espaço, dos recursos, das pessoas e das aprendizagens corroboram para que os planos de ações em vias de execução tenham sucesso e atinjam os objetivos e metas estabelecidas.

Processos formativos inovadores impulsionarão avanços na prática dos atores educacionais em suas diferentes dimensões, seja no âmbito da gestão das aprendizagens, do tempo, dos espaços e dos recursos, seja para atingir os objetivos educacionais planejados no Projeto Pedagógico.

O contexto contribuiu para acelerar a utilização das ferramentas digitais, informacionais e comunicacionais, as quais se constituem como instrumentos potentes para materializar a inovação no processo de ensino-aprendizagem, tanto dos docentes como dos discentes. Isso permite a otimização do tempo e do espaço em novas formas de ensinar e aprender, para além dos muros escolares. Portanto, há que se (re)elaborar a prática pedagógica considerando as TDICs no contexto escolar e social.

O planejamento participativo no âmbito da escola implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade rumo à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem diante das novas exigências educacionais pós pandemia, ou seja, um planejamento exequível no contexto do território escolar. Esse será um dos grandes desafios colocados aos gestores escolares como ferramentas para mediatizar o sucesso educacional.

Tais constatações se fazem presentes para os gestores escolares, impulsionando alguns a buscarem novos delineamentos e sistemáticas de condução na elaboração e execução do planejamento educacional participativo materializado nas diretrizes educacionais da SME e nos PPPs das unidades escolares.

6.1 A proposta: formação continuada

A sociedade do conhecimento, da informação, das TDICs, das redes, não nos privou do surgimento do negacionismo aos princípios científicos, por muitas vezes contestados pelo senso comum. Estudiosos intitulam essas transformações de diversas maneiras, tais como: sociedade informática e/ou da informação (LOJKINE, 1995; SCHAFF, 2001), sociedade em redes e da nova economia (CASTELLS, 2003), sociedade do conhecimento (GORZ, 2005; METELLO, 1982), sociedade Global (IANNI, 1995), sociedade do espetáculo (DEBORD, 2008), entre outras.

Lojkin (1995, p. 14) define a revolução industrial como sendo aquela que: “[...] nasce da oposição entre a revolução máquina-ferramenta, fundada na objetivação das funções manuais, e a revolução da automação, baseada na objetivação de certas funções cerebrais desenvolvidas pelo maquinismo industrial.”

Schaff (2001, p. 21), por sua vez, afirma que

[...] qualquer pessoa habituada a refletir em termos das ciências sociais contemporâneas compreende que as transformações revolucionárias da ciência e da técnica, com as consequentes modificações na produção e nos serviços, devem necessariamente produzir mudanças também nas relações sociais.

Para Castells (2003),

(...) há algo de especial no caso da Internet. Novos usos das tecnologias, bem como as modificações reais nela introduzidas, são transmitidos de volta ao mundo inteiro, em tempo real. Assim, o intervalo entre o processo de aprendizagem pelo uso, e de produção de pelo seu, é extraordinariamente abreviado, e o resultado é que nos envolvemos num processo de aprendizagem através da produção, num feedback intenso entre a difusão e o aperfeiçoamento da tecnologia. Foi por isso que a Internet cresceu, e continua crescendo, numa velocidade sem precedentes, não só no número de redes, mas no âmbito de aplicações (Castells, 2003, p. 28).

Nesse sentido, advento da pós-modernidade e, posteriormente, as consequências trazidas pela pandemia da Covid-19, diante das novas bases técnico-científicas, como a microeletrônica, a microbiologia e a energia nuclear, mudaram a produção, a organização e a divisão do trabalho, o que, consequentemente, demanda mudanças nos processos educativos e de qualificação. Há um processo de aprendizagem por meio da produção, difusão e

aperfeiçoamento da tecnologia a serviço da produção e consumo de informação numa velocidade sem precedentes.

Dessa forma, isolamento e distanciamento social ocasionados pela pandemia da Covid-19, bem como a suspensão das aulas presenciais e a utilização das tecnologias para veicular conteúdos colocaram em xeque os paradigmas tradicionais vigentes que há tempos sustentam as teorias e práticas pedagógicas no espaço da sala de aula. A figura docente, como mediador do conhecimento cientificamente consolidado, nunca foi tão almejada na produção do conhecimento científico.

Para transformar a enxurrada de informações em conhecimento significativo e contextualizado, foi preciso que os docentes reinventassem sua prática educativa, em especial no que se refere à produção de aulas mediatizadas pelas TDICs. Foi necessário um bom planejamento educacional a partir da reflexão sobre a essencialidade do conhecimento a ser transmitido. Ao fazer escolhas sobre o objeto do conhecimento e as formas de transmiti-lo, amplia-se o fazer pedagógico para além do que foi ensinado nos cursos de graduação.

Nesse ínterim, a formação dos profissionais da educação para atender as especificidades de suas atividades ao longo da educação básica, alicerçada nos fundamentos científicos e sociais, na associação de teoria e prática e aproveitamento das experiências acadêmicas anteriores para constituição do percurso formativo ganha relevância nas discussões educacionais.

Desde 2003, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada pelo MEC, visa redimensionar e institucionalizar a implementação da formação continuada, procurando fortalecer os programas estratégicos da área e acolher maior número de projetos de formação, além de promover maior articulação entre as demandas dos estados e dos municípios e os cursos oferecidos pelas instituições parceiras de formação dos profissionais da educação.

Em 2007, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), permitiu alavancar, entre os municípios e estados, o Plano de Ações Articuladas (PAR), incentivando a elaboração de uma política de formação continuada em serviço aos profissionais da educação. Corroborando com essa ideia, já havia a publicação da lei federal nº 11.738, de 16 de julho 2008, que contempla um terço da jornada sem alunos, fora da sala de aula, para que os docentes possam se dedicar ao planejamento das aulas e investir em sua formação profissional.

Nesse contexto, conforme colocam Silva e Bizelli (2022, p. 6),

os sistemas de ensino promoveram uma formação docente contratando, muitas vezes, a assessoria externa de formação, fazendo parcerias com instituição de

ensino superior, ao invés de investir esforços para a constituição de sua própria equipe de formação em rede. Isso demonstra percursos diferenciados em seu fazer e seus resultados a curto, médio e longo prazo.

[...]

As indagações a esse respeito nos permitem apontar que os sistemas de ensino que percorreram caminhos da autonomia pedagógica em especial em investimentos em planejamento educacional e formação continuada dos profissionais da educação em contexto de rede, conseguem manter-se com resultados satisfatórios nas aprendizagens dos alunos.

Há que se considerar a importância da atuação supervisora no acompanhamento das ações formativas em rede, já que o Supervisor Escolar acompanha *in loco* a apropriação da teoria-prática da ação docente, compondo, com o Diretor de Escola e o Coordenador Pedagógico, o chamado trio gestor, responsável pela organização e gestão das unidades escolares e a consolidação da política educacional de qualidade. Nesse sentido, a supervisão atua em parceria com a equipe de capacitação, a fim de acompanhar e orientar o desenho formativo adotado pelo sistema de ensino, buscando balizar as ações junto às unidades escolares e à SME.

6.2 O contexto de territorialidade e a tendência da formação docente

De acordo com Tardif (2014, p. 14), o saber docente “[...] é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (Tardif, 2014, p. 14)

Ainda segundo o autor, o processo de socialização profissional é contínuo ao longo da carreira, visto que o professor aprende progressivamente no ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e interioriza-o por meio de regras de ação que passam a fazer parte de sua “consciência prática”.

Segundo Imbernón (2011),

A formação permanente do docente necessita percorrer a reflexão prático-teórica, sobre a compreensão, análise e intervenção da realidade; a troca de experiências entre os iguais para tornar possível a atualização, intervenção e comunicação educativa; a união da formação a um projeto de trabalho; a formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como hierarquia, sexismo, proletarização, individualismo, pouco prestígio, etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.; o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática, possibilitando a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) à inovação institucional (Imbernón, 2011, p. 50-51).

Há uma movimentação das políticas públicas formativas rumo às reformas curriculares e às mudanças da formação dos docentes e dos formadores das novas gerações.

A formação de quem vai formar torna-se central no processo de ensino-aprendizagem, isto é, uma preocupação essencial frente ao cenário de modernidade que estamos vivenciando. Para Gatti (2016, p. 162), “[...] compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região”. O autor destaca oito pontos que podem ser apontados na formação dos docentes que interferem na qualidade do exercício de seu trabalho:

- a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos;
- b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor;
- c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si;
- d) a escolha de conteúdos curriculares;
- e) a formação dos formadores;
- f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho;
- g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários;
- h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (Gatti, 2016, p. 168).

Gatti (2016, p. 170) compreende “o professor como um profissional inserido em contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, numa inserção global, que tem eixos sócio filosóficos, mas, se faz na heterogeneidade das condições geográficas-culturais deste território”.

Portanto, há que se reconhecer a necessidade de repensar a formação docente em todos os níveis de ensino e encontrar meios de viabilizá-la efetivamente. Como afirma Scarpa (1998),

tal necessidade se justifica sobretudo pela evolução das ciências, pelas transformações das circunstâncias sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que afetam as novas gerações, e pela própria natureza da função docente, tal como se procura compreendê-la contemporaneamente. Isto exige dos programas de formação inicial e permanente a capacidade de se constituírem como instrumento constante de inovação e melhoria da situação pessoal e coletiva dos professores. Significa formar um professor que saiba lidar com novas exigências curriculares, com novas competências e habilidades profissionais, para ser um membro atuante de sua equipe escolar,

autor de sua prática, investigador em sala de aula, capaz de refletir constantemente sobre seu fazer pedagógico (Scarpa, 1998, p. 33).

Contudo, paradigmaticamente, há uma forte predominância de programas de governo, assessorias e demais instituições educacionais especializadas na veiculação de programas formativos docentes alicerçados na ênfase do domínio de conteúdos teóricos, modelos e práticas de ensino pensadas por especialistas ou outros sujeitos para além do espaço sala de aula.

No contexto pós pandêmico, os processos formativos deverão ser revisitados para um diagnóstico preciso das necessidades formativas das redes de ensino. Faz-se necessário recorrer às ações complementares de oferta central de processos formativos aliados aos interesses e na realidade local, nas suas singularidades, denominações e formas. Isso requer a superação do que está prescrito nos manuais formativos e atentar-se para a articulação de desenhos formativos que emergjam da própria reflexão-ação das práticas docentes, de forma colaborativa entre seus pares.

De acordo com Scarpa (1998, p. 34), as concepções e os modelos dos projetos de formação de professores em serviço estão diretamente relacionados com as diferentes formas de definir a profissão docente. Isso significa compreender que as concepções filosóficas que permeiam a reflexão sobre o que é ser professor definem as diretrizes presentes nos processos de formação docente.

O percurso formativo e a valorização dos profissionais da educação fomentam esse processo de planejamento educacional articulado a políticas públicas de formação continuada no que diz respeito às redes de ensino. Olhar para dentro da própria rede, das necessidades e demandas formativas oportunizará uma reflexão coletiva sobre que tipo de cidadão e sociedade queremos para o futuro.

6.3 Os caminhos da formação docente no contexto de inovação

O percurso de formação docente no cenário pós-pandemia está repleto de técnicas de inovações para mediatizar o conhecimento nos mais diversos componentes curriculares. Nesse contexto, a busca pelo sucesso nas aprendizagens dos alunos faz com que os docentes invistam cada vez mais em metodologias ativas e problematizadoras do conhecimento.

Imbernón (2011) entende que a centralidade dos processos formativos deve estar alicerçada no ambiente profissional, isto é, deve-se realizar a construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização da práxis pedagógica experienciada. Isso nos

remete a uma abordagem interativa e dialógica da construção do conhecimento, bem como do processo autoformativo, de aprendizagem entre pares e desenvolvimento de um profissional reflexivo e investigativo que concebe a escola como parte de uma rede colaborativa, centrada na aprendizagem.

Nessa perspectiva, Alarcão (2011, p. 40) afirma que “a escola reflexiva não é telecomandada do exterior. É autogerida. Tem o seu projeto próprio, construído com a colaboração dos seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada”. Dessa forma, a autora defende a ideia de escola como comunidade de aprendizagem, ou seja, um ambiente reflexivo onde se produz conhecimento sobre educação.

Acredita-se que o contexto pandêmico evidenciou tal concepção à medida que expôs a problemática da continuidade das aprendizagens por meios assíncronos, mediatizados pela utilização das TDICs. As equipes escolares tiveram que organizar, utilizar e acompanhar o uso maciço das plataformas digitais e comunicacionais – Zoom Meetings, Google Meet, Teams, Facebook, Youtube, entre outras, para veicular as propostas de atividades a fim de que os alunos continuassem a aprender, mesmo que remotamente. Nesse âmbito, o planejamento educacional precisou ser revisitado para seleção, organização e adequação dos conteúdos a serem veiculados às famílias e aos alunos.

De acordo com Santos (2020, p. 28),

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.

No entanto, a pandemia deixou-nos algumas lições valiosas sobre planejamento educacional participativo e formação continuada docente em contexto de rede, pois a inércia do Estado em estabelecer ações conjuntas sincronizadas para acesso e veiculação dos conteúdos fez com que a própria equipe escolar tomasse a iniciativa de organizar novos desenhos para as aprendizagens dos alunos e evidenciou sua capacidade de autoformar-se no novo cenário desafiador e inventivo.

É relevante mencionar que, no Brasil, em 2018, o programa nacional de formação docente passou por uma inovação/adequação com a implementação, pelo MEC, do Programa de Residência Pedagógica (Brasil, 2018), a fim de estimular a articulação de teoria e prática já na formação inicial, com regência de sala e intervenções pedagógicas. Essa iniciativa coaduna

com a proposta de formação no próprio contexto da escola, entre os pares, a fim de que os docentes possam trocar vivências das práticas pedagógicas para melhoria das aprendizagens.

Segundo Gatti (2021),

as discussões e reflexões sobre a situação da formação de professores, realizadas em algumas instituições de ensino superior, levaram a propostas que vêm mostrando inovações apreciáveis. Elas se institucionalizam renovando perspectivas e práticas e exigem esforço e grau de cooperação do coletivo docente, consciência integral da proposta relativa à formação de professores e dedicação ao projeto curricular assumido. Entre várias iniciativas vamos destacar aqui, a título de exemplo, apenas três. Elas também mostram a factibilidade de renovar quando há compromisso coletivo e vontade política (Gatti, 2021, p. 9).

Nóvoa e Alvin (2021, p. 3), por sua vez, afirmam “que hoje não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”, pois vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais”. Dessa forma, ressalta-se a essencialidade de zelar pelo papel do professor diante do contexto pós pandemia, atentando-se para a manutenção dos espaços democráticos e participativos na produção do conhecimento humano e social.

Tais questões foram evidenciadas no período de suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia Covid-19, pois os docentes realizaram propostas educativas em formato não presencial, utilizando ferramentas digitais e comunicacionais das mais diversas possíveis. Nos contextos escolares em que a formação continuada se fez presente, o suporte ao docente com troca entre pares favoreceu a superação dos desafios de continuidade das aprendizagens em contextos não presenciais e autoformativos.

Essas vantagens da formação continuada dos professores também puderam ser observadas na análise dos PEs das unidades escolares investigadas nesta pesquisa. Notou-se que, nas equipes escolares com os processos formativos consolidados e abertos a inovações, a barreira das aprendizagens não presenciais foi mitigada com uso das TDICs. Isso não quer dizer que os momentos presenciais de aprendizagem possam ser deixados de lado ou totalmente substituídos pelo contexto virtual; no entanto, foi possível perceber como as ferramentas digitais e comunicacionais promovem uma boa interlocução entre o sujeito e os objetos do conhecimento, superando as distancias geográficas impostas pelo contexto apresentado.

6.4 Recomposição das aprendizagens

O projeto *Education 2030*, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2018) propõe repensar currículos e programas educacionais para melhoria das aprendizagens, com melhor qualidade do tempo aproveitado na escola por meio de maior articulação do currículo e sua implementação, e com melhor seleção de conteúdos nucleares de cada disciplina. Além disso, o projeto aponta para a melhoria da equidade de oportunidades com investimentos econômicos e tecnológicos.

A partir dos estudos, das vivências e da apresentação das propostas realizadas, verificar-se-á a importância e primazia da análise da implantação de recuperações das aprendizagens no contexto pós pandemia. A recomposição refere-se a um conceito alçado no contexto do pós-pandemia para a aceleração do processo de aprendizagem e preenchimento das lacunas deixadas pelo fechamento das escolas.

Os estudos demonstram que há processos contraditórios nas práticas pedagógicas rotineiras de recuperação das aprendizagens e, portanto, necessita-se uma reflexão – dos gestores de sistemas de ensino – para a busca de novos delineamentos e sistemáticas de condução da prática escolar. Recomenda-se (re)planejar o PPP da escola por meio do diagnóstico do território onde a escola está inserida, bem como redefinir os objetivos e estratégias de aprendizagens interdisciplinares alinhadas aos programas curriculares e à prática educativa em sala de aula.

Há necessidade de constante sondagem para ajustes dos percursos e consolidação das aprendizagens em curto, médio e longo prazo, considerando os Ciclos de Aprendizagem. As escolas que almejam ter sucesso nas aprendizagens dos estudantes necessitarão fortalecer a parceria com as famílias, desenvolvendo equipes colaborativas e resilientes diante das incertezas da aquisição do conhecimento contemporâneo.

O relatório *The State of the Global Education Crisis: a Path to recovery*, isto é, “O Estado da Crise Educacional Global: um Caminho para a recuperação”, publicado em 2021 pelo Banco Mundial em parceria com a UNESCO e a UNICEF destaca que

Para enfrentar a crise de aprendizagem, os países devem primeiro abordar a crise de dados de aprendizagem, avaliando os níveis de aprendizagem dos alunos. [...] É fundamental que formuladores de políticas públicas, gestores escolares e professores tenham acesso a evidência que reflitam seus contextos específicos, e que estes dados sejam desagregados por vários subgrupos de alunos, de forma a nortear as práticas em sala de aula e acelerar a recuperação

da aprendizagem dos alunos¹⁷ (The World Bank, UNESCO; UNICEF, 2021, p. 2).

Portanto, há a necessidade de um trabalho em equipe, e, por mais que se avance nos aspectos tecnológicos, não será possível substituir a presença docente na sala de aula. Salienta-se, ainda, a importância da adaptabilidade, ou seja, a capacidade de adaptação, rápida e sem estresse, às novas realidades sempre em movimento, no sentido de conjugação de forças e não de rejeição ao novo, mesmo que este seja desagradável, perigoso e indesejado.

Faz-se urgente que as unidades escolares e respectivos sistemas de ensino recomponham as aprendizagens para que se consolidem as expectativas para cada etapa do processo. O aproveitamento do tempo escolar em propostas que privilegiem contextos de aprendizagens significativas deverá ser assumido por toda a equipe escolar e evidenciado nos momentos de planejar as ações para atingir os objetivos necessários à continuidade das aprendizagens ao longo da vida. É imprescindível olhar para a realidade do contexto e promover práticas educativas compatíveis para melhoria dos indicadores de aprendizagens desejáveis para cada ano/série e ou ciclo de aprendizagem.

Todavia, recuperar ou recompor as aprendizagens tem a mesma finalidade, isto é, garantir as aprendizagens dos alunos, os conteúdos, as competências e as habilidades essenciais ao progresso das aprendizagens no pós-pandemia. Nesse sentido, as lacunas nas aprendizagens evidenciadas ou aprofundadas pela pandemia deverão ser foco permanente dos processos formativos docentes e dos investimentos financeiros das políticas públicas educacionais dos governantes para os próximos anos.

Ademais, há que se olhar as possibilidades educativas continuamente a partir do contexto escolar para retomar e recuperar as aprendizagens, reforçando-as quando necessário. Para tanto, os indicadores de aprendizagens apresentam-se como relevantes para organização, implementação e avaliação das propostas educacionais a curto, médio e longo prazo. Este é um rumo, um caminho a ser seguido pelos gestores dos sistemas educacionais que almejam a educação de qualidade.

¹⁷ Tradução constante do Resumo Executivo em português do referido relatório (cf. <https://www.unicef.org/media/112461/file/The%20State%20of%20the%20Global%20Education.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023). No original: *To tackle the learning crisis, countries must first address the learning data crisis, by assessing students' learning levels. [...] It is critical for policymakers, school administrators, and teachers to have access to learning data that reflect their context, and for learning data to be disaggregated by various sub-groups of students, so that they can target instruction and accelerate students' learning recovery.*

6.6 Indicadores

O Censo Escolar da Educação Básica, realizado no ano de 2021, por meio da coleta de informações com alunos, docentes, escolas e gestores, revelou as notas estatísticas comparativas das matrículas da Educação Básica entre os anos de 2017 e 2021. Os dados podem ser observados no quadro 8, a seguir.

Quadro 7. Número de matrículas da Educação Básica, segundo o ano (de 2017 a 2021).

Ano	Número de Matrículas
2017	48.608.093
2018	48.455.867
2019	47.874.246
2020	47.295.294
2021	46.668.401

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2022, p. 25).

A análise dos dados demonstra que, de 2017 em diante, há um decréscimo constante no número de matrículas. De 2017 para 18, quase 200 mil; de 2018 para 2019, quase 400 mil; de 2019 para 2020, quase 600 mil; e de 2020 para 2021, mais de 600 mil. Seria isso um fenômeno populacional?

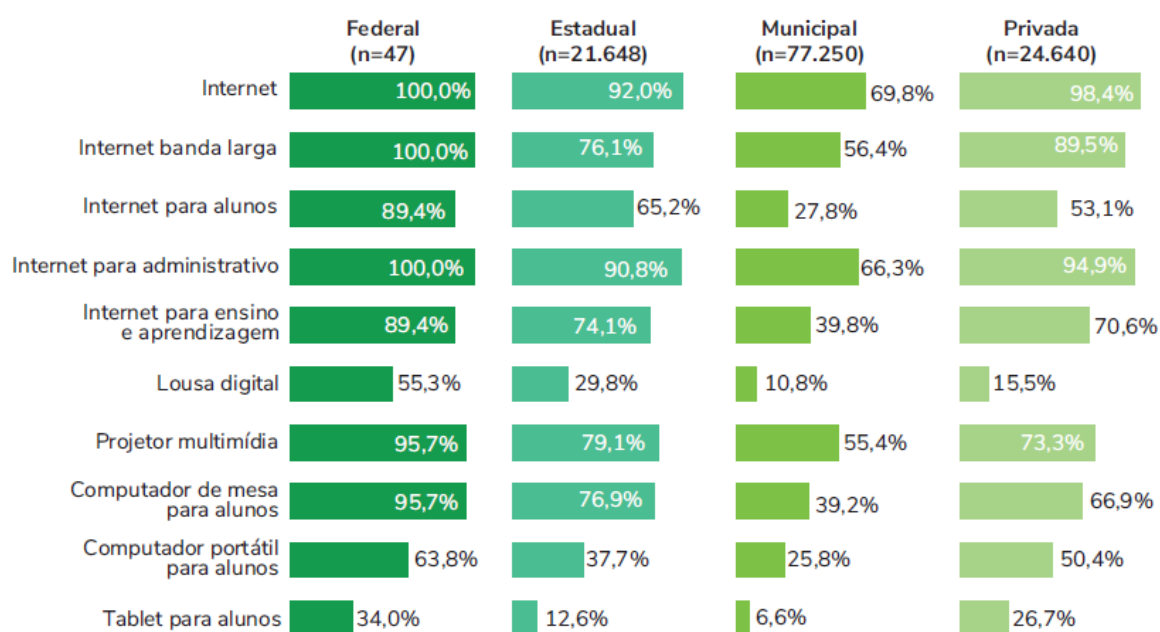
As taxas de crescimento populacional demonstram que a população brasileira atravessa o fenômeno da transição demográfica. As taxas de fecundidade vêm caindo, em virtude dos avanços na área da saúde (métodos contraceptivos), do ingresso da mulher no mercado de trabalho e do envelhecimento da população.

Entretanto, há que se considerar a fuga do ambiente escolar, no pós-pandemia, em virtude de fatores socioeconômicos das famílias. Conforme mostram os dados, em 2021, foram registradas 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 627 mil matrículas a menos em comparação com o ano anterior, o que corresponde a uma redução de 1,3% no total.

Além disso, o Censo Escolar da Educação Básica de 2021 revelou outros indicadores que merecem destaque: a disponibilização de recursos tecnológicos nas escolas de Ensino Fundamental e o percentual de escolas que disponibilizam apoio tecnológico aos alunos para continuidade das atividades pedagógicas.

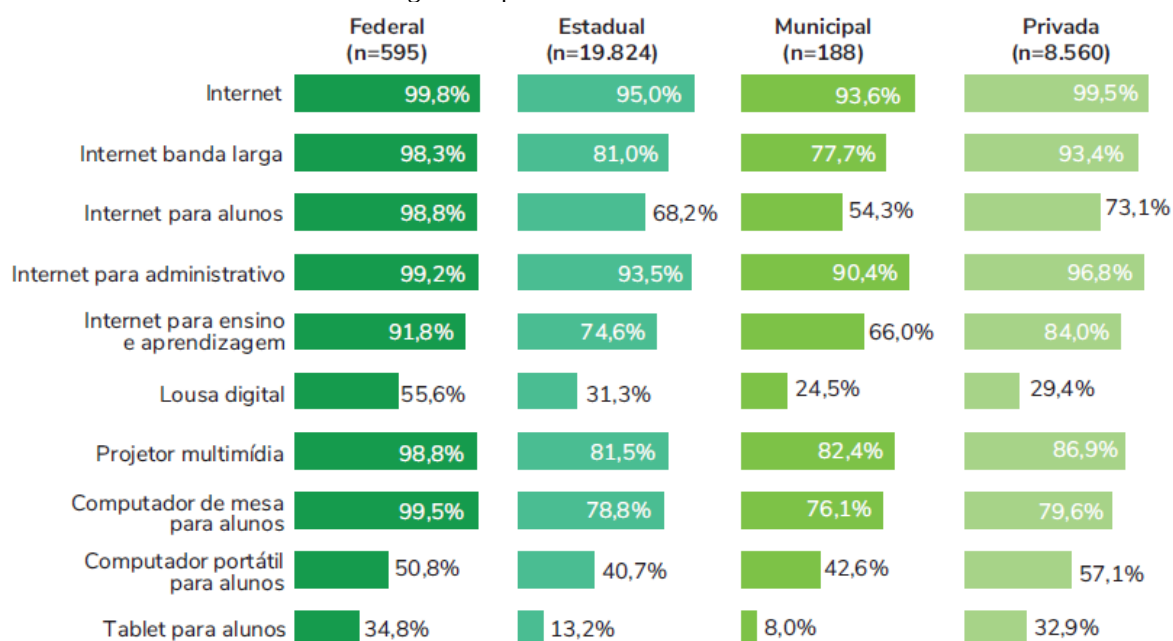
Apesar de possuir o maior número de escolas de Ensino Fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (10,8%), projetor multimídia (55,4%), computador de mesa (39,2%) ou portátil (25,8%) para os alunos e internet disponível para uso dos estudantes (27,8%), como mostra o Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 8. Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental, segundo a dependência administrativa – Brasil – 2021.



Fonte: Brasil (2022, p. 17)

A disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas de Ensino Médio é maior do que nas de Ensino Fundamental. Recursos como internet banda larga, computador de mesa, computador portátil e tablet para os alunos são encontrados na rede estadual para, respectivamente, 81,0%, 78,8%, 40,7% e 13,2% das escolas e, na rede privada, para 93,4%, 79,6%, 57,1% e 32,9% das escolas (cf. Gráfico 6).

Gráfico 9. Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio – Brasil – 2021.

Fonte: Brasil (2022, p. 18)

Notou-se que, apesar de as escolas declararem possuir recursos tecnológicos, pouco conseguiram utilizá-los durante o período de ensino remoto para alcançar os alunos.

Em SJRP, o IDEB ficou da seguinte maneira:

Quadro 8. Evolução dos dados comparativos de metas IDEB, SJRP.

Ano	Meta Projetada	Meta Obtida
2007	5,3	5,5
2009	5,6	5,9
2011	5,9	6,1
2013	6,2	6,3
2015	6,4	6,7
2017	6,6	6,9
2019	6,9	6,7
2021	7,1	6,2

Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se, pelo quadro comparativo, nos anos de 2011, 2013, 2015 e 2017 a evolução das unidades escolares, o que demonstra que o processo de ensino aprendizagem está de acordo com as expectativas de aprendizagem para a faixa etária, atendendo a proposta dos descritores para aprendizagem. O fluxo também deve ser levado em consideração, demonstrando índices baixos da distorção idade/série. Nos anos de 2019 e 2021, no entanto, houve um decréscimo na série histórica de avanço do IDEB, o que pode ser atribuído, em parte, ao desequilíbrio ocasionado pela suspensão temporária dos processos formativos em virtude da alternância da concepção de gestão e organização da pasta da educação, bem como ao advento do novo

currículo a ser implementado (BNCC e Currículo Paulista) e ao período da pandemia da Covid-19.

Nota-se, ao longo dos anos, que o sistema municipal de ensino vem mantendo uma média adequada na busca das metas. Ao compararmos o IDEB de SJRP com o de outros municípios paulistas com quantidades populacionais equivalentes, conforme médias de concentração urbanas conceituadas pelo IBGE, observa-se que SJRP está entre as médias satisfatórias do IDEB, demonstrando, mais uma vez, sua importância junto às cidades paulistas quando se trata de educação. Além disso, apesar de os indicadores receberem algumas críticas, são balizadores para o diagnóstico de evolução no processo de ensino-aprendizagem proposto pelo município aos alunos, principalmente no que se refere aos investimentos educacionais necessários para uma educação de qualidade para todos.

Coerentes com essa proposição, os indicadores apresentados demonstram a necessidade de investimentos em programas formativos de cunho compensatórios e restaurativos, a fim de minimizar os efeitos desastrosos da ausência de uma coordenação nacional da política educacional a partir dos organismos oficiais que busque a reconstrução do sistema nacional de educação e, por sua vez, os sistemas municipais de ensino.

Faz-se importante destacar a peculiaridade do sistema municipal de ensino de SJRP, em sua trajetória formativa, com o incentivo à formação continuada em serviço, conforme já relatado, e as estratégias de acompanhamento realizado pela equipe técnica da Secretaria e pelos Supervisores de Ensino (estatutários) em articulação com a equipe escolar. Trata-se de um trabalho conjunto entre as unidades escolares, os propositores de políticas públicas e os implementadores de tais políticas nos *loci* de aprendizagem, com foco no aluno.

A ruptura da continuidade da política educacional, no que diz respeito à mudança paradigmática de concepção de gestão da educação, nas diversas esferas dos entes federados, impõe um esforço para articulação e engajamento a fim de resgatar o percurso educativo dos sistemas de ensino e sobreviver à onda conservadora e negacionista que renasceu no universo educacional.

Essa será uma necessidade imperativa às redes de ensino, a fim de suprirem lacunas de um passado tão próximo e, para tanto, o planejamento educacional tornar-se-á essencial e significativo para recuperar e suprir as deficiências ocasionadas.

O Plano Nacional de Educação 2024-2034: “política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”, por meio da intensificação dos movimentos de mobilização da sociedade por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada em 2023, com intuito de estabelecer

políticas de Estado para a educação nacional resultantes de ampla participação. Destaca-se

a necessidade de maior articulação entre os entes federados e os setores da sociedade e apresentadas as diretrizes, metas e ações para a conformação de uma efetiva política de Estado para a educação, sempre com o horizonte de assegurar democratização, universalização, qualidade social, inclusão, igualdade, equidade e respeito às diversidades (Brasil, 2023, p. 9).

Retomam-se as ideias das discussões sobre a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), a fim de que os diversos setores sociais possam dialogar e refletir sobre a política educacional para os próximos anos.

O próximo PNE deverá ser um Plano garantidor de direitos e, por isso mesmo, suas metas deverão ser estruturantes visando à garantia do direito à educação, básica e superior, com qualidade social. O PNE também trará, com centralidade, metas que digam respeito, especificamente, aos enormes desafios atinentes à redução das desigualdades, à valorização das diversidades e à emergência ambiental (Brasil, 2023, p. 10).

O PNE está assegurado constitucionalmente como uma perene política de Estado e instrumento de planejamento decenal voltado a garantir a educação como direito, requer ampla participação e diálogo social.

Portanto, falar em planejamento educacional participativo no âmbito municipal soa como a complementariedade a partir de uma territorialidade distinta e diversa na medida que se caminha para o respeito as percepções e práticas educativas consolidadas positivamente no contexto local.

Ao se implementar a proposta apresentada neste estudo, necessitar-se-á promover reflexões-ações-reflexões a curto, médio e longo prazo entre os atores educacionais, nos espaços participativos existentes, para (re)planejar, realizar e avaliar as ações educativas em consonância com o projeto de homem e sociedade que se almeja construir para as futuras gerações.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo geral a análise da importância do planejamento educacional participativo a partir da territorialidade para a constituição do ‘município pedagógico’, evidenciado nos documentos normativos e institucionais do período de 2018 a 2022, no que diz respeito à elaboração, implementação e consolidação do projeto educativo no município de São José do Rio Preto-SP.

As reflexões sobre a proposta de planejamento educacional e o que é manifestado nos documentos normativos denominados Planos Escolares em escolas da rede municipal de ensino estiveram alicerçadas nas seguintes questões: Quais são os princípios que permeiam o planejamento educacional no sistema municipal de ensino de SJRP? Quais as especificidades da organização e gestão da rede municipal de ensino de SJRP? Quais as articulações realizadas por meio do planejamento da SME e das unidades escolares em seus documentos prescritos? Como a literatura a esse respeito nos instrumentaliza para melhoria dos processos educativos nas unidades escolares? O que de fato chega às unidades escolares daquilo que é prescrito nos órgãos centrais da SME? Como os sistemas municipais de ensino poderão se organizar a partir do contexto pandêmico para mitigar as barreiras educacionais mediante a aprendizagem dos alunos?

Isto posto, buscou-se responder à problemática relacionada às diretrizes educacionais do sistema municipal por meio da proposta de planejamento educacional participativo, ou seja, como se efetiva a política educacional no âmbito municipal e o que se encontrou descrito nos documentos normativos e institucionais, denominados planos escolares, de duas escolas da rede, denominadas, neste estudo, como Escola A e Escola B.

Dessa maneira o percurso de unidade de análise documental exploratória permitiu a verificação da materialização dos princípios democratizantes. As normas e documentos institucionais publicados carregaram consigo uma direção para a construção coletiva do projeto educativo, por meio da implementação de avaliação institucional interna, reelaboração do projeto político pedagógico e consequentemente, elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de ações de cada escola. A autonomia do município na constituição de políticas públicas educacionais que de fato considerem a territorialidade denota a decisão política de trilhar seu próprio percurso educacional, por meio dos atores educacionais, em regime de colaboração com os entes federados.

A análise exploratória das fontes documentais, em especial das resoluções, do PPP e dos planos escolares, permitiu a concretização das diretrizes do planejamento educacional

participativo. As diretrizes educacionais prescritas nos permitiram afirmar que há um desenho articulado do que é pensado pela SME e materializado nas unidades de análise contidas nos planos escolares das unidades escolares.

Tais constatações foram coadunadas com a revisão da literatura e pesquisa bibliográfica. Apesar de encontrar poucos estudos na área de planejamento educacional participativo relacionados aos sistemas municipais de ensino, foi possível defender a relevância e originalidade desta pesquisa, à medida que percorremos a trajetória local da municipalidade, a ideia de construção de um percurso histórico-geográfico, a partir da criação do sistema municipal de ensino, alicerçados na territorialidade e no fomento do ‘município pedagógico’.

Partimos da hipótese de que as condições objetivas que justificam a importância do planejamento educacional participativo enquanto sistema de ensino, por meio da análise e compreensão científicas do contexto da rede, nos permitiram a consolidação de políticas públicas educacionais, com especial destaque para a formação continuada promovida pelos órgãos centrais. Tais políticas são refletidas nas unidades escolares quando de fato envolvem a participação dos atores educacionais a partir de seu próprio território.

A territorialidade assumiu um papel preponderante para a consolidação das ações educativas em contexto de rede, coadunando com a tese defendida que o sistema municipal de ensino de SJRP se enquadra como um ‘município pedagógico’.

O arcabouço histórico-geográfico-político-normativo do município consolida o planejamento educacional participativo como balizador de políticas públicas educacionais democratizantes, pois seus prescritos apontam para a participação, por meio da representatividade de cada segmento, em conselhos e/ou equivalentes, a fim de estudar e discutir as diretrizes educacionais adequadas à realidade local. Entendemos que os atores educacionais devem atuar como protagonistas na definição do Projeto Educativo que se almeja implementar a curto, médio e longo prazo. Dessa maneira, responde-se à indagação sobre como o planejamento educacional participativo contribui para a elaboração, a implementação e o acompanhamento das políticas públicas educacionais de fato executadas no âmbito municipal.

O sistema de ensino constituiu-se em um percurso histórico alinhado à identidade local, e o território assume-se como espaço de possibilidades para o desenvolvimento educacional. No percurso organizativo e de gestão do sistema de ensino até aqui trilhado, observa-se que ainda há muito o que percorrer, pois a descontinuidade da implementação de políticas públicas educacionais acaba por imperar, tanto na esfera local, quanto na estadual e/ou na federal. Há, portanto, que se mobilizar para consolidar as políticas educacionais contínuas de Estado.

Dessa forma, a profissionalização dos docentes, dos gestores escolares e dos demais colaboradores deverá ocorrer com regularidade nas redes de ensino que buscam sucesso na oferta educacional. O novo contexto educacional caminhará para a dualidade entre os perfis profissionais técnico e político; no entanto, o movimento de profissionalização deverá prevalecer.

Ademais, fortalecer a participação dos sujeitos educacionais torna-se primordial. O planejamento educacional participativo privilegia esta ação. Ao planejar uma proposta de intervenção, é necessário avaliar o percurso, rever o que deu certo e o que precisa melhorar, para propor novos planos de ações com resultados positivos sobre a qualidade educacional.

Nesse novo contexto pós-pandemia, propõe-se o caminho para reflexão e tomada de decisão como opção política para este fim, por meio de um planejamento educacional participativo que promova a continuidade da inovação educacional, a organização curricular, as propostas formativas em contexto de rede, a inserção da identidade do território – diagnóstico e suas potencialidades –, para (re)elaboração dos Projetos Educativos da Secretaria Municipal de Educação e das respectivas unidades escolares pertencentes ao sistema de ensino.

Tal proposta coaduna com um contínuo propósito coletivo, de reflexão, discussão e avaliação, a fim de deliberar sobre a construção do futuro da comunidade intra e extraescolar. O planejamento participativo no âmbito da escola implica reavivar continuamente o processo de reflexão e ação da coletividade. Ademais, a relevância do sentimento de identidade e pertencimento como copartícipe e corresponsável com a implementação do Projeto Educativo favorece as possibilidades de sucesso educacional para as aprendizagens dos atores educacionais.

A trajetória histórica permite realizar um paralelo entre os sistemas municipais em (re)construção que querem transformar a educação com características de autonomia pedagógica em administrativa e financeira, a partir de seu contexto histórico-geográfico local, alcançando a categoria de ‘município pedagógico’, isto é, o contexto local como eixo motriz na elaboração, implementação e avaliação das diretrizes educacionais rumo à qualidade educacional.

Apontar os rumos para a territorialidade em busca da constituição do ‘município pedagógico’ significa (re)elaborar o planejamento educacional como foco na participação dos atores educacionais. Isso poderá promover a concretização das intencionalidades educativas contidas em Planos de Ações que considerem as dimensões das aprendizagens conforme os níveis de ensino.

Na continuidade da pesquisa, faz-se necessário ressaltar a relevância do conceito de ‘município pedagógico’, pautado pela história de ações complementares de oferta central do ensino baseada nos interesses e na realidade local, nas suas singularidades, denominações e formas. Adotar essa concepção requer a superação do que está prescrito como normativas de planejamento educacional emanados pelos sistemas de ensino e o que de fato permeia o universo escolar.

Desse modo, fica explícita a necessidade premente de que as redes de ensino repensem seu planejamento educacional, a partir de uma política formativa em contexto de rede, na qual os profissionais da educação, em especial os docentes, possam reinventar suas práticas pedagógicas coletivas no interior do território para a intervenção na realidade.

Destacam-se a reconstrução e a valorização dos profissionais da educação que atuam como promotores diretos e indiretos da elaboração, implementação e acompanhamento da qualidade da educação ofertada. Isso impele os profissionais da educação a reinventarem o fazer pedagógico no contexto escolar, entre seus pares, a fim de consolidar o projeto de cidadão e sociedade que se almeja consolidar a curto, médio e longo prazo. Há que se refletir, agir e refletir rotineiramente sobre a prática pedagógica.

Tal ponderação é especialmente importante se pensarmos nas demandas educacionais dirigidas aos municípios, isto é, à realidade local, onde há muitos desafios, mas também muitas possibilidades. A amplitude de ações delegada aos municípios impõe-lhes, cada vez mais, pensar na organização das redes de ensino, por meio de ordenamento jurídico-normativo e institucional, que possam realizar a gestão educacional adequada às peculiaridades educativas diagnosticadas no contexto pós-pandêmico.

Essa reconfiguração se localiza no bojo de um projeto educativo, considerando a constituição de um ‘município pedagógico’, como um ponto de atenção a ser perseguido, almejando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos discentes e docentes.

Daí a importância da construção coletiva do projeto educativo de maneira reflexiva e dialogada com as unidades escolares, criando um desafio para reestruturação do Currículo próprio permeado pelas diretrizes educacionais nacionais e estaduais, ou seja, um currículo municipal que considere as nuances de territorialidade, locus privilegiado de identidade e pertencimento, para avançar nas práticas educativas a partir do próprio contexto. É uma iniciativa local que pode ser trilhada por outros sistemas de ensino desejosos de trabalhar a partir de um planejamento educacional participativo articulado a políticas públicas educacionais de continuidade que se façam presentes nas unidades escolares.

No caso específico de SJRP, evidencia-se o protagonismo pedagógico local por meio dos investimentos em políticas educacionais que respeitam o percurso histórico de constituição do sistema de ensino e preconizam a formação continuada dos profissionais da educação, bem como o investimento na qualificação do atendimento à primeira infância, o desenvolvimento de projetos e programas educativos, o acompanhamento dos indicadores educacionais por meio das avaliações internas e externas, os investimentos em infraestrutura e em material pedagógico de qualidade, a supervisão de ensino própria, etc.

Os impactos da pandemia da Covid-19 nas aprendizagens dos alunos implicam na necessidade de diagnóstico das aprendizagens das crianças, jovens e adultos, o que coloca o planejamento educacional participativo como essencial nesse contexto para implementar as adequações formativas, a reconstrução do PPP, do Currículo, a concepção de avaliação e a mediação pedagógica por meio das tecnologias digitais e comunicacionais. Quando há o envolvimento dos atores educacionais na elaboração, na implementação e no acompanhamento das ações educativas em curso, há possibilidades de se rever e redirecionar percursos educacionais para alcançar os objetivos propostos e superar os desafios educacionais.

A análise dos planos escolares das escolas A e B e do projeto educativo da SME nos permitiu apontar que o planejamento educacional participativo de um sistema de ensino deve levar em conta a reflexão sobre os indicadores de qualidade que se objetiva alcançar, bem como sua materialização no contexto pós-pandêmico nas unidades escolares. Há uma pretensa indicação para a reconstrução dos projetos educativos nas escolas, planos de ensino e planos de aulas nos diferentes componentes curriculares mediante esse novo cenário que se apresenta e necessita ser apropriado pelos sujeitos do ato educativo. Os pacotes educacionais prontos, de cima para baixo, sem contextualização com a realidade local, estão cada vez mais distantes de ações educativas sólidas e eficazes para a busca de uma qualidade educacional para todos.

Tanto o Projeto Educativo da SME quanto o das escolas devem ser continuamente repensados com metas a curto, médio e longo prazos, materializadas nos planos de ações, num movimento coletivo participativo e corresponsável pelos atores educacionais, ou seja, elaboração, implementação e avaliação coletiva, numa atividade de ação-reflexão-ação para intervenção e transformação da realidade educacional, de acordo com certo referencial teórico, filosófico e político sobre de onde se parte e para onde se quer chegar. Mitigar as lacunas de aprendizagens dos alunos deverá ser a meta primordial encaminhada aos gestores públicos, à escola e à comunidade.

Ressalta-se aqui a essencialidade de promover a implantação de planos de ações coerentes com a realidade escolar, olhando para o diagnóstico e demandas educacionais, a fim

de avançar nas aprendizagens dos atores educacionais.

Também, é primordial considerar o processo democratizante participativo na forma colaborativa à construção de uma política educacional pautada pelo diálogo, pela participação, pela autonomia e pela corresponsabilização, para avançar nos resultados educacionais para todos. A participação envolve o sentimento de pertencimento, de identidade com o território educativo, impulsionando-nos a buscar propostas educativas mais condizente com o contexto escolar. Deve-se, assim, olhar para o lócus da territorialidade como potencializador das aprendizagens dos atores educacionais.

Conclui-se, portanto, que o planejamento educacional participativo se apresenta como essencial para constituição do ‘município pedagógico’ que prima por processos participativos em sua proposta educativa, a partir da territorialidade como possibilidade de consolidação de políticas públicas educacionais que busquem qualidade na educação.

Enfatiza-se que SJRP enquadra-se como ‘município pedagógico’, a partir das constituições da territorialidade estabelecida. As especificidades apresentadas valorizam e reafirmam a tese defendida na presente pesquisa, a qual poderá servir como referência a outros sistemas de ensino que aceitem o desafio de promover o planejamento educacional participativo.

A relevância da territorialidade, dos Projetos Educativos e planos escolares, dos documentos normativos e institucionais e da formação continuada em contexto de rede coaduna com a tese aqui defendida, isto é, do que é pensado e do que é executado no cotidiano escolar, visto que há um olhar para o próprio contexto escolar e para os indicadores educacionais em nível local, para a partir daí avançar em seus planos de ações de forma a materializá-los nas práticas educativas de cada unidade escolar pertencente ao sistema de ensino.

Os princípios democratizantes deverão ser almejados ao repensarmos o planejamento educacional para os próximos anos. O desafio que se coloca a SJRP e aos demais sistemas de ensino é o de manter e aperfeiçoar o processo de constituição de ‘município pedagógico’.

Além disso, há que se buscar a prevalência do protagonismo dos atores educacionais na luta pela implantação e continuidade das políticas educacionais de Estado e não somente de governos, que em certos momentos não se harmonizam com o projeto de cidadão e sociedade que se quer construir.

Portanto, os sistemas municipais de ensino, desejosos de trilhar um percurso qualificado das diretrizes educacionais, necessitarão revisitar o planejamento educacional a partir de sua territorialidade com vistas a virem a ser categorizados como ‘municípios pedagógicos’.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AMARAL, Nelson Cardoso. (orgs.). Valorização dos Profissionais da Educação: condições e relações de trabalho – Caderno Temático 7. **Série Cadernos ANPAE Vol. 32**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.
- ALARCÃO, Isabel. Refletir faz a diferença. **Revista Nova Escola**, São Paulo, p. 19, jun. 2011.
- ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 1, p. 11-39.
- ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. Planejamento educacional em tempos de reforma: onde fica a escola?. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005, p. 1-16.
- ALVES, Edson Ferreira. **Estado e planejamento educacional no contexto do federalismo: o processo de elaboração dos planos municipais de educação em Goiás**. 2020. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10416/5/Tese%20-%20Edson%20Ferreira%20Alves%20-%202020.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.
- AZANHA, José Mário Pires. Políticas e planos de Educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, maio. 1993. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/943.pdf>. Acesso em: out. 2016.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; AGUIAR, Márcia Angela da S.; AMARAL, Nelson Cardoso. (orgs.). Sistema de Ensino e Gestão: articulação e descentralização – Caderno Temático 3. **Série Cadernos ANPAE Vol. 28**. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016, p. 20-26. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/3Caderno.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 167-189.
- BIBLIOGUÍAS – Biblioteca de la CEPAL. Década de 1960: reformas estructurales para el desarrollo regional. **Biblioguías – Biblioteca de la CEPAL**. [s.d.]. Disponível em: <https://biblioguías.cepal.org/CEPAL75/decada60>. Acesso em: 6 set. 2023.
- BIZELLI, José Luis. **Inovação: limites e possibilidades para aprender na era do conhecimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579834776. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/109296>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BORTOLOZZI, Ana Cláudia. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRAGA, Magno dos Santos. **O planejamento educacional em Mazagão-AP: um olhar sobre o plano municipal de educação no triênio (2015-2017)**. 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=87752>> Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Indicador de nível socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tecnica_2021.pdf. Acesso em: 15 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) / Ministério da Educação (MEC). **Censo da Educação Básica 2021: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2022. Disponível em:

BRASIL. Lei nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 7, 20 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **PAR – Apresentação**. [Internet]. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência CONAE 2024: Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável**. Brasília, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjcgclclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt->

br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista do Serviço Público - RSP Brasília 73 (Especial 85 Anos)**, p. 180-219, 2022. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/8723/6698>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. O município pedagógico e a descentralização do ensino no Brasil: a educação em Minas Gerais no início da república (1889-1906). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 218-234, 2011. DOI: 10.21723/riaee.v5i2.3485. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3485>. Acesso em: 15 ago. 2023.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CASTILHO, Eduardo. **Planejamento educacional em contextos municipais: o monitoramento e a avaliação do plano municipal de educação de Taubaté**. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado Formação de Gestores Educacionais) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.modulo.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4133/3/EDUARDO%20CASTILHO.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **Plano Nacional de Educação: PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba: NuPE/UFPR, n. 16, p. 3-11, jul./dez. 2014.

ELIAS, André Felipe Dutra Martins Rocha. **Do planejamento educacional à gestão por incentivos: percursos da economia da educação e seus rastros neoliberais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.48.2019.tde-26052021-195919. Acesso em: 12 ago. 2023.

FERNANDES, Katya Lacerda; ABBIATI, Andréia Silva. A inter-relação entre direito à educação e planejamento educacional: uma análise da produção científica (1988-2018). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78024, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/HTLfzzk379DkrKMkY3FM3kn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FERNANDES, Fabiana Silva. “Planejamento educacional: conceitos, definições e mudanças”. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro: tensões permanentes na educação do século 21. In.: FERREIRA, Eliza B.; FONSECA, Marília (org.). **Política e Planejamento Educacional no Brasil do Século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 57-81.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e69766, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PjbZLbdgxCfmm8RcYPkMPkQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FONTES, Filipe Costa. **Cultura brasileira e educação**: indícios de estetismo na história do planejamento educacional brasileiro. 2018. 237 f. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/314f63e0-99ac-4975-8e6a-fe69dff28276/content>. Acesso em: 12 ago. 2023.

FRANCO, Ana Beatriz Momesso. **O planejamento educacional para alunos público alvo da educação especial do ensino médio integrado**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15668>. Acesso em: 12 ago. 2023.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Anais**. Brasília, 1994.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 2011.

GANDIN, Danilo. A Posição do Planejamento Participativo entre as Ferramentas de Intervenção na Realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.1, p.81-95, jan./jun. 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n.37, jan/abr., 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores**: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**. Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, 2007.

IBGE. São José do Rio Preto. [Internet] [s.d.] disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-do-rio-preto/panorama>. Acesso em: 6 ago. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012. 141p.

LACERDA, Marcio Araujo de. Administração pública municipal. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; PINTO, Luciana Moraes Raso Sardinha (orgs.). **Dicionário de políticas públicas**: volume 2. Belo Horizonte: EdUEMG, 2015, p. 24-26.

LEITE, Graciliana Garcia. **Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12911>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento**. 2004. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-03022005-155740/publico/sandra.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**, 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Simone Estigarribia de. **O Papel do fórum estadual de educação no planejamento educacional sul-mato-grossense**. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/386/1/SimoneEstigarribiadeLima.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MAGALHÃES, Justino. **Do Portugal das luzes ao Portugal democrático** – Atlas Repertório dos Municípios na Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/ebooks/do-portugal-das-luzes-ao-portugal-democratico-atlas-repertorio-dos-municipios-na-educacao>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MAGALHÃES, Justino. Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820-1986). Perspetiva histórica. In: MAGALHÃES, Justino; ADÃO, Áurea. **História dos Municípios na educação e cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje**. 1. ed. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013, p. 13-52.

MAGALHÃES, Justino; ADÃO, Áurea. **História dos Municípios na educação e cultura: incertezas de ontem, desafios de hoje**. 1. ed. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013.

MAGALHÃES, Justino; ADÃO, Áurea (orgs.). **Os municípios na modernização educativa**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. (Coleção Estudos e Ensaios). Disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/ebooks/os-municipios-na-modernizacao-educativa>. Acesso em: 15 ago. 2023.

MIURA, Beatriz Hiromi. **A valorização docente no contexto do planejamento educacional: um estudo sobre o caso do estado de Mato Grosso do Sul**. 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4447/1/Dissertação%20-%20Beatriz%20Miura.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

NÓVOA, Antonio; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, 42, e249236, 2021.

OLIVEIRA, Marília Nascimento. **Ferramentas tecnológicas educacionais: elaboração de um guia e a utilização no planejamento das aulas de física**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Araranguá, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: 13 ago. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PEREIRA, Eliana Maria. **Planejamento educacional e seu monitoramento: o caso de São Luís do Maranhão** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 100 f. 2021.

PINHEIRO, Francela. A nova geografia de Rio Preto. **Diário da Região**, São José do Rio Preto, 24 jun. 2018. Disponível em: <https://www.diariodaregiao.com.br/cidades/riopreto/a-nova-geografia-de-rio-preto-1.209915>. Acesso em: 8 ago. 2023.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Em 12 anos, Rio Preto ganha 72 mil habitantes**. 2023a. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/em-12-anos-rio-preto-ganha-72-mil-habitantes/>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Rio Preto é a sexta cidade mais sustentável do Brasil.** 2023b. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/rio-preto-e-a-sexta-cidade-mais-sustentavel-do-brasil/#:~:text=Rio%20Preto%20%C3%A9%20a%20sexta%20cidade%20mais%20sustent%C3%A1vel%20do%20Pa%C3%ADs,e%20infraestrutura%20e%20servi%C3%A7os%20b%C3%A1sicos>. Acesso em: 7 ago. 2023.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Toma posse a Câmara de Formação Pedagógica.** 2017. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/11109/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **História de São José do Rio Preto.** 2008. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/19/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

PORTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Sobre São José do Rio Preto.** [s. d.]. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/sobre/>. Acesso em: 6 ago. 2023.

PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2021-22: Tempos Incertos, Vidas Incertas: Moldando nosso Futuro em um Mundo em Transformação.** Nova Iorque, Estados Unidos da América, 2022. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>. Acesso em: 15 ago. 2023

PREBISCH, Raúl. **Hacia una dinámica del desarrollo latinoamericano:** con un apéndice sobre el falso dilema entre desarrollo económico y estabilidad monetaria. México: Fondo de Cultura Económica, 1963. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/bdd127fe-1f6a-48e3-8ece-4914626957aa/content>. Acesso em: 6 set. 2023.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Trad. de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

REIS, Márcia Lopes. Processos de inovação e políticas de ciência e tecnologia: um olhar sobre a função social da escola brasileira na contemporaneidade. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, nº 6, p. 52-69, jul/dez 2001.

ROCHA, Elizabeth Matos; LIMA, Juliana Maria da Silva. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 377–390, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i2.14526. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14526>. Acesso em: 17 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Jessica Rodrigues. **Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros.** 2020. Dissertação (Mestrado em

Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed., 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 2000.

SANTOS, Milton. **O país distorcido**: o Brasil, a globalização e a cidadania. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro; ensaio de Carlos Walter Porto Gonçalves. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: Território e sociedade no início do século XXI. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2001.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. **Projeto São José do Rio Preto**: “Cidade Amiga de Todas as Idades” - Indicadores da população Idosa de São José do Rio Preto Referência 2020. Disponível em: https://www.riopreto.sp.gov.br/wp-content/uploads/arquivosPortalGOV/cmdi/Indicadores%20população%20idosa_São%20José%20do%20Rio%20Preto_2020.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Portaria SME nº 250/2023. Dispõe sobre a nomeação do Grupo de Trabalho elaboração de proposta visando a composição de jornada de trabalho docente. **Diário Oficial do Município – DHoje**, ano XX, nº 5891. São José do Rio Preto, 30 jun. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SME Nº 01/2022. Estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares das Escolas do Sistema Municipal de Ensino, no município de São José do Rio Preto/SP. **Diário da Região**, ano 72, n. 20879. São José do Rio Preto, 22 jan. 2022. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1atA01KPWZeKGbrF3ILFvwtv_xyE9w9-5. Acesso em: 18 jul. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SME Nº 05/2021. Estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares das Escolas do Sistema Municipal de Ensino, no município de São José do Rio Preto/SP. **Diário Oficial do Município – DHoje**, ano XVIII, n. 5212. São José do Rio Preto, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1khqs8YijazSCYYSiN8Gbop4DO5pCTdV5>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SME Nº02/2020. Estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares das Escolas do Sistema Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município – DHoje**, ano XVI, n. 4870. São José do Rio Preto, 23 jan. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1deUZw3PlvSHlIPNjLZNeP-sR2X6_g7gG. Acesso em: 18 jul. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SME Nº 06 /2019. Estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares

das Escolas do Sistema Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município – DHoje**, ano XVI, n. 4598. São José do Rio Preto, 28 fev. 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/18AtGNVVSJXj65q_AmiChCmkf5wGyb_V9. Acesso em: 18 jul. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SME N° 13/2018. Altera o ANEXO I da Resolução SME no 13/2018 que, “estabelece as diretrizes para implementação do processo de Avaliação Institucional Interna da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino do Município de São José do Rio Preto”. **Diário Oficial do Município – DHoje**, ano XV, n. 4485. São José do Rio Preto, 17 out. 2018a. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1N_8G3aX270jcsNl2WF3S5pskQMese5YG. Acesso em: 18 ago. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Resolução SME N° 05 de 08 de fevereiro de 2018. Estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares das Escolas do Sistema Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município – DHoje**, ano XIV, 4280. São José do Rio Preto, 09 fev. 2018. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1N_8G3aX270jcsNl2WF3S5pskQMese5YG. Acesso em: 18 jul. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório Final dos trabalhos da Câmara de Formação Pedagógica, 2017**. 2017. Disponível em: <https://riopreto.demandanet.com/camara-pedagogico.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei complementar n° 340, de 16 de maio de 2011. Altera dispositivos da lei complementar n° 138, de 28 de dezembro de 2001, e da lei complementar n° 333, de 10 de fevereiro de 2011, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-rio-preto/lei-complementar/2011/34/340/lei-complementar-n-340-2011-altera-dispositivos-da-lei-complementar-n-138-de-28-de-dezembro-de-2001-e-da-lei-complementar-n-333-de-10-de-fevereiro-de-2011-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Decreto n° 15.961 de 06 de outubro de 2011. Aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação. 2011. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <https://www.riopreto.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/06/Decreto-15.961.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei Municipal n° 8.053, de 04 de setembro de 2000. Dispõe sobre o Sistema municipal de ensino e estabelece normas gerais para a sua adequada implantação. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-rio-preto/lei-ordinaria/2000/806/8053/lei-ordinaria-n-8053-2000-dispoe-sobre-o-sistema-municipal-de-ensino-e-estabelece-normas-gerais-para-a-sua-adequada-implantacao>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO. **Conjuntura Econômica de São José do Rio Preto**. 37. ed. São José do Rio Preto, 2022. 107 p.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Educativo e Plano de Ação**, Arquivo interno, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em:

<https://digital.educacao.riopreto.br/resolucoesecomunicados/downloads>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Lei complementar nº 138, de 28 de dezembro de 2001. Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira, vencimentos e salários do Magistério Público do município de São José Do Rio Preto e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial do Município**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-do-rio-preto/lei-complementar/2001/14/138/lei-complementar-n-138-2001-dispoe-sobre-o-estatuto-plano-de-carreira-vencimentos-e-salarios-do-magisterio-publico-do-municipio-de-sao-jose-do-rio-preto-e-da-outras-providencias-correlatas>. Acesso em: 15 ago. 2023.

SÃO PAULO. Lei complementar nº 1.359, de 24 de agosto de 2021. Cria a Região Metropolitana de São José do Rio Preto e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2021/lei.complementar-1359-24.08.2021.html#:~:text=Cria%20a%20Regi%C3%A3o%20Metropolitana%20de,Preto%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%A2ncias%20correlatas>. Acesso em: 6 ago. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Indicação CEE nº 13, de 24 de setembro de 1997. Diretrizes para elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo. **Diário oficial do estado de São Paulo**, Seção I. São Paulo, 26 set. 1997, p. 8.

SÃO PAULO. Plataforma Digital do Plano de Desenvolvimento Integrado. **Região Metropolitana de São José do Rio Preto (RMSJRP)**. [s.d.]. Disponível em: https://rmsjrp.pdui.sp.gov.br/?page_id=127. Acesso em: 7 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise Crítica da Política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: problemas. In: SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 120-132. (Col. Educação contemporânea).

SCHAFF, Adam. **A Sociedade informática**. São Paulo: Brasiliense, 2001

SCARPA, Regina. **“Era assim, agora não...”**: uma proposta de formação de professores leigos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Luciene Amaral da. **A participação da sociedade no planejamento educacional: o caso do Plano Municipal de Educação em um município do sertão de Alagoas**. 2020. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/riufal/6906/1/A%20participação%20da%20sociedade%20civil%20no%20planejamento%20educacional%3a%20o%20caso%20do%20Plan>

o%20Municipal%20de%20Educação%20em%20um%20município%20do%20sertão%20de%20Alagoas.pdf. Acesso em: 12 ago. 2023.

SILVA, Marta Leandro da; FILHO, Geraldo Inácio. Trajetória histórico-normativa do planejamento educacional: preceitos da Constituição Federal de 1988 à LDB nº 9394/96. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 3, p. 1318–1330, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n3.7929. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7929>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SILVA, Eliani Cristina Moreira da. **A supervisão de ensino no sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP (1996 a 2016):** as especificidades da trajetória histórico-político-normativa e o processo de democratização da educação básica. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180648>. Acesso em: 31 jul. 2023.

SILVA, Eliani Cristina Moreira da; BIZELLI, José Luís. Formação docente em contexto de rede, possibilidades diante da pandemia Covid-19. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, 15(34), e 18767, 2022.

SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da. O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 675-696, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/wtD3xD9dNVYGch5RnsBCKRd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2023.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 13-39, jan./jun. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THE WORLD BANK. **World Development Report 2022: Finance for an Equitable Recovery**. Washington, DC: World Bank, 2022.

THE WORLD BANK, UNESCO and UNICEF. **The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery**. Washington D.C., Paris, New York: The World Bank, UNESCO, and UNICEF, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Políticas públicas: o que é continuidade política e como afeta a educação?**. [Internet]. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-e-continuidade-politica-e-como-isso-afeta-a-educacao/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

TOLEDO, Rosangela de Barros; SILVA, Eliani Cristina Moreira da; LEMES, Sebastião. Sistema público municipal e TDIC: a falta de equidade na educação revelada em tempo pandêmico. **Anais do CIET:CIESUD:2022**, São Carlos, set. 2022. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2022/article/view/2145>. Acesso em: 17 ago. 2023.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida.** [Internet]. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perdas-de-aprendizagem-com-covid-19-podem-custar-a-esta-geracao-de-estudantes-ganhos-durante-a-vida>. Acesso em: 12 ago. 2023.

VASCONCELLOS, Celso Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 24ª ed. São Paulo: Editora Libertad, v.1, 2014.

VEIGA, Ilma Passos da. **Projeto Político Pedagógico da escola:** uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos da. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos da; CARDOSO, Maria Helena (org.). **Escola fundamental:** Currículo e ensino. Campinas: Papirus, 1991.

APÊNDICES

APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



SIGM N.º
2021.234016
DATA 05/11/21

Supervisão de Ensino
Intermo nº 63/2021

São José do Rio Preto,
05 de novembro de 2021.

Senhora Secretária,

Sirvo-me deste para solicitar a Vossa Senhoria, anuência para a realização da pesquisa intitulada **“Planejamento Educacional no sistema municipal de ensino de São José do Rio Preto/SP: articulação de políticas públicas formativas”**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Educação Escolar, nível Doutorado, na linha de Pesquisa Política e Gestão Educacional, da Universidade Estadual Paulista - Unesp/FCL - Câmpus de Araraquara/SP, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª José Luís Bizelli, a ser conduzida sob a minha responsabilidade. O objetivo central da pesquisa será retratar a importância do planejamento educacional para a constituição de políticas públicas articuladas ao fomento do município pedagógico em sistemas municipais de ensino, para assim, poder contribuir na implementação de políticas públicas formativas voltadas (re) planejamento organizacional de sistemas de ensino. A pesquisa qualitativa em educação pautará por **análise documental e revisão da bibliográfica** com análise de conteúdo para elaboração da tese. Para tanto, far-se-á um retrospecto histórico de constituição do sistema de ensino, as diretrizes do planejamento educacional nas discussões refletidas na rede municipal de ensino.

Desde já agradeço a atenção e coloco-me à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Eliani Cristino Moreira da Silva
Supervisora de Ensino
RG: 27.347.878-3

Ilma. Senhora
Fabiana Zanquetta de Azevedo
Secretária Municipal de Educação
São José do Rio Preto/SP

De acordo
Fabiana Zanquetta de Azevedo
Secretaria Municipal de Educação

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua General Glicério, 3947 - Vila Imperial - CEP 15075-400 - São José do Rio Preto - SP
Telefone (11) 3211-4000 - gabinete.medu@riopreto.sp.gov.br - www.riopreto.sp.gov.br

**APÊNDICE B – ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES REFERENTES AOS PLANOS ESCOLARES NOS ANOS DE 2018, 2019, 2020, 2021
E 2022.**

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
2018	RESOLUÇÃO SME N° 05 de 08 de fevereiro de 2018. Estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares das Escolas do Sistema Municipal de Ensino	Artigo 3º- O Plano Escolar será articulado com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico, visando garantir os princípios e as finalidades estabelecidas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional; Artigo 13 - Ao elaborar o Plano Escolar, as escolas deverão considerar, a partir do diagnóstico feito e dos recursos disponíveis, as seguintes diretrizes da Secretaria Municipal da Educação: 1. Base Nacional Curricular Comum. 2. Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação. 3. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. 4. Programa Mais Alfabetização – Portaria MEC 04 de janeiro de 2018 5. Referenciais Curriculares da SME. 6. Elaboração e implementação de Projetos Educativos pela Secretaria Municipal da Educação e Unidades Escolares. 7. Programa de Educação	Art. 1º a) participação coletiva da Escola e da Comunidade onde está inserida, de acordo com o princípio da Gestão Democrática do Ensino Público; b) análise e aprovação pelo Conselho de Escola com registro em Ata; c) encaminhamento ao Supervisor de Ensino responsável para apreciação e posterior homologação pela Secretária Municipal da Educação	Artigo 5º - Anexar ao Plano Escolar: a) matriz curricular homologada; b) calendário escolar homologado; c) quadro de horário dos servidores públicos administrativo e docente homologados; d) declaração de acúmulo de cargo dos profissionais e compatibilização de horários; e) plano de trabalho do Diretor; f) plano de trabalho do Assistente de Direção; g) plano de trabalho do Coordenador Pedagógico ; h) plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido nas salas de recursos multifuncional; i) plano de Ação da Associação de Pais e Mestres – APM; j) plano de Ação do Conselho de Escola; k) comprovante de habilitação para docentes em escolas de educação infantil conveniadas e particulares; l) quadro das rotinas escolares da educação infantil e do ensino fundamental, com horário das atividades permanentes; m) para escolas do Ensino Fundamental – resultados do	Artigo 2º- Os Planos Escolares, elaborados anualmente, constituem documento onde estão estabelecidas as ações para a concretização do Projeto Político Pedagógico. §2º - No período destinado ao planejamento e à elaboração do Plano Escolar, regulamentado na alínea b, inciso II, parágrafo 1º, e na alínea “a”, inciso I, parágrafo 2º do artigo 3º da Resolução SME n°29/2017, a escola deverá utilizar o : Instrumento 2 – Análise de Critérios de Eficácia Escolar (PDE-Escola) e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Ministério da Educação – 2009) para avaliação e proposição de ações efetivas na gestão administrativa e pedagógica a serem contempladas no Plano Escolar Artigo 4º - A Direção das Unidades Escolares encaminhará, ao final do ano letivo, até o último dia útil do mês de dezembro, para a Supervisão de Ensino, o

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
		Alimentar e Nutricional. 8. Programas de formação continuada para profissionais da educação. 9. Melhoria do rendimento escolar, garantindo o direito de aprendizagem dos alunos. 10. As Diretrizes do Programa Mais Educação, Portaria MEC nº1.144/2016, Resolução MEC nº 05/2016-MEC/FNDE Documento Orientador – Adesão – Versão I, outubro /2016, para a escola que aderiu ao Programa em 2017 para 2018. 11. Participação em concursos e projetos realizados com instituições parceiras. 12. Desenvolvimento de atividades cívicas e outras obrigatórias: “Dia do Patrono” (a ser realizado nas escolas de ensino fundamental) – Lei Municipal 10.365 de 08 de maio de 2010; Dia da Bandeira Municipal - Lei Municipal-11.371/13. Ato Cívico com o hasteamento da Bandeira Nacional e cântico dos hinos Nacional e de São José do Rio Preto – Lei Municipal nº 8546 de 18 de dezembro de 2001 que altera o artigo1º da Lei nº 8.408 de 23 de julho de 2001. Dia Internacional da Família (15/05), proclamado em 1993 pela Assembleia Geral das		desempenho geral da escola: taxas de aprovação, reprovação e evasão do ano anterior e metas a serem atingidas no ano de 2018.	Relatório de Avaliação do cumprimento das metas e objetivos propostos no Plano Escolar, a fim de subsidiar a elaboração desse documento para o ano seguinte. O relatório deverá abordar, no mínimo, 07 (sete) itens: 1. Ensino e Aprendizagem: principal processo da escola, que diz respeito à aquisição de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos, proposta pedagógica, planejamento pedagógico, método pedagógico, estratégias de ensino, práticas educacionais e avaliação da aprendizagem. 2. Clima escolar: atmosfera geral da escola, liderança, ordem, disciplina, segurança e compromisso, ambiente propício à aprendizagem. 3. Pais e Comunidade: participação e cooperação institucional dos pais e comunidade na escola, contribuição dos pais e de outros parceiros para o sucesso acadêmico dos alunos e para o melhor desempenho da escola. 4. Gestão de Pessoas: excelência da equipe para o desempenho das funções com profissionais habilitados e capacitados. 5. Gestão de Processos: clara compreensão

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
		Nações Unidas (ONU); Outubro Rosa (Saúde da Mulher); Dia nacional de prevenção à obesidade (alimentação saudável); Novembro Azul (Saúde do Homem); Dia Nacional da Consciência Negra (20/11), conforme Lei Federal nº 10.639 de Janeiro de 2003, contemplada por meio da História e Cultura Afro-Brasileira previsto no currículo oficial “Dia Municipal do Saci Pererê” – Lei 9292 de 24 de junho de 2004; Campanha Educativa “Soldadinhos no combate ao Aedes” (ação permanente); Lei Municipal nº 11.751 – “Preservação da água” (Ensino Fundamental – Concurso de desenho para Ciclos I e II e concurso de redação para Ciclos III e IV); Art. 22 da Lei nº 10.741 – Estatuto do Idoso; Lei 17.162 – Leitura de Jornal; Lei nº 13.350 – Obrigatoriedade de treinar e realizar simulação de incêndio nas escolas. 13. Diretrizes, objetivos e metas estabelecidas no Plano Municipal e Nacional de Educação. 14. Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. 15. Desenvolvimento de			da missão da escola, objetivos claros e amplamente difundidos, planejamento estratégico, método gerencial definido, gerenciamento da rotina, trabalho em equipe, informações gerenciais, existência de indicadores e de avaliação de gestão. 6. Infraestrutura: condições materiais de funcionamento, instalações, equipamentos, para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma adequada. 7. Resultados: desempenho geral da escola: taxas de aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-ano, satisfação dos alunos, pais, colaboradores e sociedade, indicadores de melhoria das práticas de gestão e cumprimento das metas estabelecidas

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
		Programas em parceria com outras Secretarias relacionados à área da Educação, tais como: Trânsito, Cultura, Educação Ambiental, Programa Saúde na Escola, entre outros. 16.Otimização do uso dos recursos educativos das Instituições Educativas Complementares: CIECC – Complexo Integrado de Educação, Ciência e Cultura; CEDET – Centro de Desenvolvimento de Talentos e CICC – Centro Integrado de Ciência e Cultura; COMSEC – Complexo SWIFT de Educação e Cultura; ECO – Escola de Competências Dr. Roberto Rollemberg; Parques Ecológicos Educativos Danilo Santos de Miranda e Dr. Joaquim de Paula Ribeiro . 17.Otimização do uso dos Complexos Educacionais Prof^a Dr^a Telma Antonia Marques Vieira na Estância Alvorada; José Luiz Spotti na Vila Azul; Prof^a Maria de Siqueira Campos Pires de Albuquerque na Estância Santa Catarina/Eng.Schimdt; Geraldo José Rodrigues Alckmin na Estância Santa Clara/Bosque Verde pelas escolas dos Núcleos da Esperança.			

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
2019	RESOLUÇÃO SME Nº 06 /2019 Estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares das Escolas do Sistema Municipal de Ensino	Artigo 1º- Os Planos Escolares da Rede Municipal de Ensino serão elaborados de acordo com os seguintes pressupostos: a) participação coletiva da Escola e da Comunidade onde está inserida, de acordo com o princípio da Gestão Democrática do Ensino Público; b) análise e aprovação pelo Conselho de Escola com registro em Ata; c) encaminhamento ao Supervisor de Ensino responsável para apreciação e posterior homologação pela Secretária Municipal da Educação. Artigo 13 - Ao elaborar o Plano Escolar, as escolas deverão considerar, a partir do diagnóstico feito e dos recursos disponíveis, as seguintes diretrizes da Secretaria Municipal da Educação: 1. Implementação da Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Milênio (ODS), Decreto Municipal nº 17.792/2017 e Decreto Municipal nº 17.969/2018 e Programa Municipal de Educação Ambiental – Leis Municipais nº 10.181/2008 e nº 10.819/2010 e Decreto Municipal nº 18.124 de 28 de	Artigo 3º - O Plano Escolar será articulado com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e o Projeto Político Pedagógico, visando garantir os princípios e as finalidades estabelecidas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.	Artigo 5º - O Plano Escolar deverá conter: 1. Identificação da instituição (nome da escola, endereço, mantenedor, horário de funcionamento, modalidade de ensino). 2. Programas e Projetos Institucionais que contemplem Educação Alimentar nas Escolas Municipais – Lei Municipal nº 12.929/2018, Decreto Municipal nº 18.106/2018, Justiça Restaurativa – Lei Municipal nº 12.977/2018, Implementação da Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Milênio (ODS), Decreto Municipal nº 17.792/2017 e Decreto Municipal nº 17.969/2018 e Programa Municipal de Educação Ambiental - Leis Municipais nº 10.181/2008 e nº 10.819/2010 e Decreto Municipal nº 18.124/2018. 3. Calendário Escolar homologado pela SME. 4. Matriz Curricular homologada pela SME. 5. Quadro de Horário de Trabalho Administrativo homologado. 6. Quadro de Horário de Trabalho Docente homologado. 7. Plano de Trabalho contendo o Projeto de Formação e os Planos de	

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
		setembro de 2018. 2. Base Nacional Curricular Comum. 3. Currículo Paulista. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. 5. Programa Mais Alfabetização criado pela Portaria MEC nº 142 de 22 de fevereiro de 2018. 6. Referenciais Curriculares da SME. 7. Elaboração e implementação de Projetos Educativos pela Secretaria Municipal da Educação e Unidades Escolares. 8. Programa de Educação Alimentar e Nutricional – Lei Municipal nº 12.929/2018 e Decreto Municipal nº 18.106/2018. 9. Programas de formação continuada para profissionais da educação. 10. Melhoria do rendimento escolar, garantindo o direito de aprendizagem dos alunos. 11. Decreto Municipal nº 18.073, de 28 de junho de 2018, que institui a divisão geográfica da área do município de São José do Rio Preto em regiões e dá outras providências (macrorregiões) e Decreto Municipal nº 18.138, de 16 de outubro de 2018, que dispõe sobre a criação do Grupo Gestor Intersetorial e de Articulação das Políticas		Ação do Coordenador Pedagógico. 8. Plano de Trabalho contendo os Planos Ação do Diretor em conjunto com o Assistente de Direção (quando houver). 9. Declaração de Acúmulo de Cargo dos profissionais e compatibilização de horários. 10. Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Unidade Escolar. 11. Plano de Ação da Associação de Pais e Mestres (APM). 12. Plano de Ação do Conselho de Escola. 13. Para escolas do Ensino Fundamental – resultados do desempenho geral da escola: taxas de aprovação, reprovação e evasão do ano anterior e metas a serem atingidas no ano de 2019. 14. Quadro de rotinas escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com horário das atividades permanentes. 15. Comprovante de habilitação para docentes de escolas de Educação Infantil das Instituições Parceiras e Particulares.	

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
		Públicas nas Regiões instituídas através da divisão geográfica da área dos municípios. 12. Participação em concursos e projetos realizados com instituições parceiras. 13. Desenvolvimento de atividades cívicas e outras obrigatórias: * “Dia do Patrono” (a ser realizado nas escolas de ensino fundamental) – Lei Municipal 10.365 de 08 de maio de 2010; * Dia da Bandeira Municipal - Lei Municipal -11.371/13; * Ato Cívico com o hasteamento da Bandeira Nacional e cântico dos hinos Nacional e de São José do Rio Preto – Lei Municipal nº 8.546 de 18 de dezembro de 2001 que altera o artigo 1º da Lei nº 8.408 de 23 de julho de 2001; * Dia Internacional da Família (15/05), proclamado em 1993 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU); * Outubro Rosa (Saúde da Mulher); * Dia nacional de prevenção à obesidade (alimentação saudável); * Novembro Azul (Saúde do Homem); * Semana Nacional da Consciência Negra (mês de novembro), conforme Lei Federal nº 10.639 de janeiro de			

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
		2003, contemplada por meio da História e Cultura Afro-Brasileira previsto no currículo oficial e da Lei Municipal nº 13.046 de 14 de novembro de 2018 que Institui a Semana da Consciência Negra; * “Dia Municipal do Saci Pererê” – Lei Municipal nº 9.292 de 24 de junho de 2004; * Campanha Educativa “Combate ao Aedes” (ação permanente); * Lei Municipal nº 11.751, 11 de maio de 2015 – “Preservação da água” (Ensino Fundamental – Concurso de desenho para Ciclos I e II e concurso de redação para Ciclos III e IV); * Ações Intergeracionais conforme o Art. 22 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 – Estatuto do Idoso; 14. Lei Municipal nº 17.162, de 25 de setembro de 2014 – Leitura de Jornal como conteúdo transversal em disciplinas curriculares das escolas da Rede Municipal de Ensino; 15. Lei Municipal nº 11.350, de 04 de julho de 2013 – Dispõe sobre a obrigatoriedade de treinar e realizar simulação de incêndio nas escolas públicas e particulares no município de São José do Rio Preto-SP; 16. Lei Municipal nº 12.977, de 27 de junho de 2018 – Institui no			

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
		âmbito do município de São José do Rio Preto a Política Pública de Justiça Restaurativa. 17. Diretrizes, objetivos e metas estabelecidas no Plano Municipal e Nacional de Educação. 18. Desenvolvimento de Programas em parceria com outras Secretarias relacionados à área da Educação, tais como: Trânsito, Cultura, Educação Ambiental, Programa Saúde na Escola, entre outros. 19. Otimização do uso dos recursos educativos das Instituições Educativas Complementares: CIECC – Complexo Integrado de Educação, Ciência e Cultura; CEDET – Centro de Desenvolvimento de Talentos e CICC – Centro Integrado de Ciência e Cultura; COMSEC – Complexo SWIFT de Educação e Cultura; ECO – Escola de Competências Dr. Roberto Rollemberg; Parques Ecológicos Educativos Danilo Santos de Miranda e Dr. Joaquim de Paula Ribeiro e Centro de Artes e Esportes Unificados “Aristides dos Santos”. 20. Otimização do uso dos Complexos Educacionais Prof^a Dr^a Adriana Marques Vieira da			

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
		Silva na Estância Alvorada; José Luiz Spotti na Vila Azul; Profª Maria de Siqueira Campos Pires de Albuquerque na Estância Santa Catarina/Eng.Schimdt; Geraldo José Rodrigues Alckmin na Estância Santa Clara/Bosque Verde pelas escolas dos Núcleos da Esperança.			
2020	RESOLUÇÃO SME N°02/2020 Estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares das Escolas do Sistema Municipal de Ensino	Artigo 2º - Os Planos Escolares da rede municipal de ensino serão elaborados de acordo com os seguintes pressupostos: a) participação coletiva da escola e da comunidade onde está inserida, de acordo com o princípio da Gestão Democrática do Ensino Público; b) análise e aprovação pelo Conselho de Escola com registro em ata; c) encaminhamento ao Supervisor de Ensino responsável para apreciação e posterior homologação pela Secretária Municipal da Educação.	Artigo 1º- O Plano Escolar, elaborado anualmente, define-se como o documento que norteia o acompanhamento das ações internas à unidade escolar e operacionaliza o Projeto Político Pedagógico. §1º - Os Planos Escolares deverão ser encaminhados ao Supervisor de Ensino responsável pela unidade escolar até o dia 30 de abril de 2020, em duas vias assinadas e rubricadas pelo Diretor ou Coordenador Pedagógico quando responsável pela unidade escolar. §2º - No período destinado ao planejamento e à elaboração do Plano Escolar, a escola deverá utilizar os resultados das avaliações, internas e externas, e do diagnóstico para proposição de ações efetivas na gestão administrativa e pedagógica a serem	Artigo 5º - O Plano Escolar deverá conter nesta ordem: 1. Identificação da instituição (nome da escola, endereço, mantenedor, horário de funcionamento, modalidade de ensino). 2. Programas e Projetos Institucionais que contemplem Educação Alimentar nas Escolas Municipais – Lei Municipal nº 12.929/2018, Decreto Municipal nº 18.106/2018, Justiça Restaurativa – Lei Municipal nº 12.977/2018, Implementação da Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Milênio (ODS), Decreto Municipal nº 17.792/2017 e Decreto Municipal nº 17.969/2018 e Programa Municipal de Educação Ambiental – Leis Municipais nº 10.181/2008 e nº 10.819/2010 e Decreto	Artigo 13 - Ao elaborar o Plano Escolar, as escolas deverão considerar, a partir do diagnóstico feito e dos recursos disponíveis, as seguintes diretrizes da Secretaria Municipal de Educação: 1. Implementação da Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Milênio (ODS), Decreto Municipal nº 17.792/2017 e Decreto Municipal nº 17.969/2018 e Programa Municipal de Educação Ambiental – Leis Municipais nº 10.181/2008 e nº 10.819/2010 e Decreto Municipal nº 18.124 de 28 de setembro de 2018. 2. Base Nacional Curricular Comum. 3. Currículo Paulista. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. 5. Programa Mais Alfabetização criado pela

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
			contempladas no Plano Escolar. §3º - A execução do Plano Escolar será acompanhada no decorrer do ano letivo pelo Diretor e Coordenador Pedagógico das unidades escolares e, sistematicamente, pelo Supervisor de Ensino, juntamente com a Coordenadoria Pedagógica e Administrativa. §4º - As alterações ocorridas, no decorrer do ano, serão encaminhadas à Secretária Municipal da Educação para homologação	Municipal nº 18.124/2018. 3. Calendário Escolar homologado pela SME. 4. Matriz Curricular homologada pela SME. 5. Quadro de Horário de Trabalho Administrativo homologado. 6. Quadro de Horário de Trabalho Docente homologado. 7. Plano de Trabalho contendo o Projeto de Formação e os Planos de Ação do Coordenador Pedagógico. 8. Plano de Trabalho contendo os Planos de Ação do Diretor em conjunto com o Assistente de Direção (quando houver). 9. Declaração de Acúmulo de Cargo dos profissionais e compatibilização de horários. 10. Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da unidade escolar. 11. Plano de Ação da Associação de Pais e Mestres (APM). 12. Plano de Ação do Conselho de Escola. 13. Para escolas do Ensino Fundamental: resultados do desempenho geral da escola: taxas de aprovação, reprovação e evasão do ano anterior e metas a serem atingidas no ano de 2020. 14. Quadro de rotinas escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com	Portaria MEC nº 142 de 22 de fevereiro de 2018. 6. Referenciais Curriculares da SME. 7. Elaboração e implementação de Projetos Educativos pela Secretaria Municipal de Educação e Unidades Escolares. 8. Programa de Educação Alimentar e Nutricional – Lei Municipal nº 12.929/2018 e Decreto Municipal nº 18.106/2018. 9. Programas de formação continuada para profissionais da educação. 10. Melhoria do rendimento escolar, garantindo o direito de aprendizagem dos alunos. 11. Decreto Municipal nº 18.073, de 28 de junho de 2018, que institui a divisão geográfica da área do município de São José do Rio Preto em regiões e dá outras providências (macrorregiões) e Decreto Municipal nº 18.138, de 16 de outubro de 2018, que dispõe sobre a criação do Grupo Gestor Intersetorial e de Articulação das Políticas Públicas nas Regiões instituídas através da divisão geográfica da área dos municípios. 12. Participação em concursos, projetos e programas realizados com instituições parceiras- Jovens

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
				horário das atividades permanentes. 15. Comprovante de habilitação para docentes de escolas de Educação Infantil das Instituições Parceiras e Particulares. Parágrafo Único: As escolas municipais deverão observar a Resolução SME nº 01/2020, que regulamenta o Horário de Trabalho Pedagógico das unidades escolares da rede municipal de ensino.	Empreendedores Primeiros Passos (JEPP/SEBRAE) - entre outros. 13. Desenvolvimento de atividades cívicas e outras obrigatórias: * “Dia do Patrono” (a ser realizado nas escolas de ensino fundamental) – Lei Municipal 10.365, de 08 de maio de 2010; * Dia da Bandeira Municipal - Lei Municipal -11.371/13; * Ato Cívico com o hasteamento da Bandeira Nacional e cântico dos hinos Nacional e de São José do Rio Preto – Lei Municipal nº 8.546 de 18 de dezembro de 2001 que altera o artigo 1º da Lei nº 8.408 de 23 de julho de 2001; * Dia Internacional da Família (15/05), proclamado em 1993 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU); * Outubro Rosa (Saúde da Mulher); * Dia nacional de prevenção à obesidade (alimentação saudável); * Novembro Azul (Saúde do Homem); * Semana Nacional da Consciência Negra (mês de novembro), conforme Lei Federal nº 10.639 de janeiro de 2003, contemplada por meio da História e Cultura Afro-Brasileira previsto no currículo oficial e da Lei

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
					Municipal nº 13.046 de 14 de novembro de 2018, que Institui a Semana da Consciência Negra; * “Dia Municipal do Saci Pererê” – Lei Municipal nº 9.292 de 24 de junho de 2004; * Campanha Educativa “Combate ao Aedes” (ação permanente); * Lei Municipal nº 11.751, 11 de maio de 2015 – “Preservação da água” (Ensino Fundamental – Concurso de desenho para Ciclos I e II e concurso de redação para Ciclos III e IV); * Ações Intergeracionais conforme o Art. 22 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 – Estatuto do Idoso. 14. Lei Municipal nº 17.162, de 25 de setembro de 2014 – Leitura de Jornal como conteúdo transversal em disciplinas curriculares das escolas da Rede Municipal de Ensino. 15. Lei Municipal nº 11.350, de 04 de julho de 2013 – Dispõe sobre a obrigatoriedade de treinar e realizar simulação de incêndio nas escolas públicas e particulares no município de São José do Rio Preto – SP. 16. Lei Municipal nº 12.977, de 27 de junho de 2018 – Institui no âmbito do município de São José do Rio Preto a Política Pública de Justiça

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
					Restaurativa. 17. Lei Municipal nº 13.299, de 10 de setembro de 2019 – Autoriza o Município a aderir, para execução em sua política educacional, a projetos ou programas que têm como objetivo o desenvolvimento dos valores humanos e a formação do caráter na Educação Infantil. 18. Diretrizes, objetivos e metas estabelecidas no Plano Municipal e Nacional de Educação. 19. Desenvolvimento de Programas em parceria com outras Secretarias relacionados à área da Educação, tais como: Trânsito, Cultura, Educação Ambiental, Programa Saúde na Escola, entre outras. 20. Otimização do uso dos recursos educativos das Instituições Educativas Complementares: CIECC – Complexo Integrado de Educação, Ciência e Cultura; CEDET – Centro de Desenvolvimento de Talentos e CICC – Centro Integrado de Ciência e Cultura; COMSEC – Complexo SWIFT de Educação e Cultura; ECO – Escola de Competências Dr. Roberto Rollemberg; Parques Ecológicos Educativos Danilo

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
					Santos de Miranda e Dr. Joaquim de Paula Ribeiro e Centro de Artes e Esportes Unificados “Aristides dos Santos”. 21. Otimização do uso dos Complexos Educacionais Profª Drª Adriana Marques Vieira da Silva na Estância Alvorada; José Luiz Spotti na Vila Azul; Profª Maria de Siqueira Campos Pires de Albuquerque na Estância Santa Catarina/Engenheiro Schimdt; Geraldo José Rodrigues Alckmin na Estância Santa Clara/Bosque Verde pelas escolas dos Núcleos da Esperança
2021	RESOLUÇÃO SME Nº 05/2021 Estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares das Escolas do Sistema Municipal de Ensino, no município de São José do Rio Preto/SP	() Ensino Remoto () Ensino Híbrido 1- Introdução (Contextualização da pandemia Covid-19) 2- Justificativa (Dispositivos legais da suspensão das aulas presenciais e ensino remoto) 3- Objetivos 4- Plano de ações por faixa etária/segmentos, contendo: 4.1. Formas de acolhimento. 4.2. Habilidades essenciais estruturantes/campos de experiências. 4.3. Recursos (formas de interação, mediadas ou não		Artigo 5º - O Plano Escolar deverá conter nesta ordem: 1. Identificação da instituição (nome da escola, endereço, mantenedor, horário de funcionamento, modalidade de ensino). 2. Programas e Projetos Institucionais que contemplem Educação Alimentar nas Escolas Municipais – Lei Municipal nº 12.929/2018 e Decreto Municipal nº 18.106/2018, Justiça Restaurativa – Lei Municipal nº 12.977/2018, Implementação da Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Artigo 1º- O Plano Escolar, elaborado anualmente, define-se como o documento que norteia o acompanhamento das ações internas à unidade escolar e operacionaliza o Projeto Político Pedagógico.

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
		pela tecnologia digitais de informação e comunicação- Google formulários, materiais impressos, Google Sala de Aula, Google Meet, Telegram, WhatsApp dentre outros). 4.4. Formas de registro e acompanhamento: monitoramento das devolutivas, participação dos alunos e registros das propostas realizadas (portfólio, documentação pedagógica, registro reflexivo, devolutivas por escrito dos alunos dentre outros). 4.5. Formas de busca ativa (cartas A.R, equipamentos intersetoriais, visitas domiciliares, ligações telefônicas dentre outra		do Milênio (ODS), Decreto Municipal nº 17.792/2017 e Decreto Municipal nº 17.969/2018 e Programa Municipal de Educação Ambiental - Leis Municipais nº 10.181/2008 e nº 10.819/2010 e Decreto Municipal nº 18.124/2018. 3. Calendário Escolar homologado pela Secretária Municipal de Educação 4. Matriz Curricular homologada pela Secretária Municipal de Educação. 5. Quadro de Horário de Trabalho Administrativo homologado pelo Supervisor de Ensino. 6. Quadro de Horário de Trabalho Docente homologado pelo Supervisor de Ensino. 7. Plano de Trabalho contendo o Projeto de Formação e os Planos de Ação do Coordenador Pedagógico. 8. Plano de Trabalho contendo os Planos de Ação do Diretor em conjunto com o Assistente de Direção (quando houver). 9. Declaração de Acúmulo de Cargo dos profissionais e compatibilização de horários. 10. Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da unidade escolar. 11. Plano de Ação da Associação	

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
				de Pais e Mestres (APM). 12. Plano de Ação do Conselho de Escola. 13. Para escolas do Ensino Fundamental: progresso das aprendizagens e desenvolvimento das habilidades essenciais, percursos e registros das ações desenvolvidas em 2020 e metas a serem atingidas em 2021. 14. Plano de Trabalho contendo as rotinas escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com as estratégias e ações de aproximação com as famílias, alunos e atividades desenvolvidas no contexto remoto/híbrido, a depender do cenário pandêmico – Anexo I – Plano de Trabalho para o período de enfrentamento do COVID-19, ensino remoto ou híbrido. 15. Comprovante de habilitação para docentes de escolas de Educação Infantil das Instituições Parceiras e Particulares. Artigo 13 - Ao elaborar o Plano Escolar, as escolas deverão considerar, a partir do diagnóstico feito e dos recursos disponíveis, as seguintes diretrizes da Secretaria Municipal de Educação: 1. Implementação da Agenda 2030 - Objetivos de	

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
				Desenvolvimento Sustentável do Milênio (ODS), Decreto Municipal nº 17.792/2017 e Decreto Municipal nº 17.969/2018 e Programa Municipal de Educação Ambiental – Leis Municipais nº 10.181/2008 e nº 10.819/2010 e Decreto Municipal nº 18.124 de 28 de setembro de 2018. 2. Base Nacional Curricular Comum. 3. Currículo Paulista. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. 5. Referenciais Curriculares da SME. 6. Elaboração e implementação de Projetos Educativos pela Secretaria Municipal de Educação e Unidades Escolares. 7. Programa de Educação Alimentar e Nutricional. 8. Programas de formação continuada para profissionais da educação. 9. Melhoria do rendimento escolar, garantindo o direito de aprendizagem dos alunos. 10. Divisão geográfica da área do município de São José do Rio Preto em regiões (macrorregiões) - Decreto Municipal nº 18.073, de 28 de junho de 2018, Decreto Municipal nº 18.138, de 16 de outubro de 2018, que dispõe	

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
				sobre a criação do Grupo Gestor Intersectorial e de Articulação das Políticas Públicas nas Regiões. 11. Participação em concursos, projetos e programas realizados com instituições parceiras. 12. Desenvolvimento de atividades cívicas e outras obrigatórias: 12.1 Dia Internacional da Família (15/05), proclamado em 1993 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU); 12.2 Ato Cívico com o hasteamento da Bandeira Nacional e cântico dos hinos Nacional e de São José do Rio Preto – Lei Municipal nº 8.546 de 18 de dezembro de 2001 que altera o artigo 1º da Lei nº 8.408 de 23 de julho de 2001; 12.3 Semana Nacional da Consciência Negra (mês de novembro), conforme Lei Federal nº 10.639 de janeiro de 2003, contemplada por meio da História e Cultura Afro-Brasileira previsto no currículo oficial e da Lei Municipal nº 13.046 de 14 de novembro de 2018, que Institui a Semana da Consciência Negra; 12.4 “Dia Municipal do Saci Pererê” – Lei Municipal nº 9.292 de 24 de junho de 2004; 12.5 “Dia do	

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
				Patrono” a ser realizado nas escolas de ensino fundamental – Lei Municipal 10.365, de 08 de maio de 2010; 12.6 Dia da Bandeira Municipal - Lei Municipal -11.371/13; 12.7 “Preservação da água” (Ensino Fundamental – Concurso de desenho para Ciclos I e II e concurso de redação para Ciclos III e IV) - Lei Municipal nº 11.751, 11 de maio de 2015; 12.8 Setembro Amarelo (prevenção ao suicídio); 12.9 Outubro Rosa (Saúde da Mulher); 12.10 Dia nacional de prevenção à obesidade (alimentação saudável); 12.11 Novembro Azul (Saúde do Homem); 12.12 Campanha Educativa “Combate ao Aedes” (ação permanente); 13. Ações Intergeneracionais, conforme o Art. 22, da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 – Estatuto do Idoso. 14. Treinamento e realização de simulação de incêndio nas escolas, conforme Lei Municipal nº 11.350, de 04 de julho de 2013. 15. Leitura de Jornal como conteúdo transversal em disciplinas curriculares das escolas da Rede Municipal de Ensino, conforme Lei Municipal nº 17.162, de 25 de setembro de	

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
				2014. 16. Política Pública de Justiça Restaurativa, conforme Lei Municipal nº 12.977, de 27 de junho de 2018. 17. Realização de projetos ou programas que tem como objetivo o desenvolvimento dos valores humanos e a formação do caráter na Educação Infantil, conforme Lei Municipal nº 13.299, de 10 de setembro de 2019. 18. Diretrizes, objetivos e metas estabelecidas no Plano Municipal e Nacional de Educação. 19. Desenvolvimento de Programas em parceria com outras Secretarias relacionados à área da Educação, tais como: Trânsito, Cultura, Educação Ambiental, Programa Saúde na Escola, entre outras. 20. Otimização do uso dos recursos educativos das Instituições Educativas Complementares: CIECC – Complexo Integrado de Educação, Ciência e Cultura; CEDET – Centro de Desenvolvimento de Talentos e CICC – Centro Integrado de Ciência e Cultura; COMSEC – Complexo SWIFT de Educação e Cultura; ECO – Escola de Competências Dr. Roberto Rollemberg; Parques	

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
				Ecológicos Educativos Danilo Santos de Miranda e Dr. Joaquim de Paula Ribeiro e Centro de Artes e Esportes Unificados “Aristides dos Santos”. 21. Otimização do uso dos Complexos Educacionais Profª Drª Adriana Marques Vieira da Silva na Estância Alvorada; José Luiz Spotti na Vila Azul; Profª Maria de Siqueira Campos Pires de Albuquerque na Estância Santa Catarina/Engenheiro Schimdt; Geraldo José Rodrigues Alckmin na Estância Santa Clara/Bosque Verde pelas escolas dos Núcleos da Esperança Plano de Trabalho durante o período de enfrentamento do Covid-19.	
2022	RESOLUÇÃO SME Nº 01/2022 Estabelece diretrizes, normas e prazos para entrega dos Planos Escolares das Escolas do Sistema Municipal de Ensino, no município de São José do Rio Preto/SP.	Art 1º O Plano Escolar - PE, elaborado anualmente, constitui-se no documento que estabelece as ações que serão desenvolvidas na unidade escolar, em consonância com o Projeto Político Pedagógico - PPP. Art 2º Os Planos Escolares da rede municipal de ensino serão elaborados atendendo: I - a participação coletiva da escola e da comunidade onde está inserida, de acordo com o		Art 3º O Plano Escolar deve ser estruturado e conter obrigatoriamente: I - Identificação da instituição: nome da escola, endereço, mantenedor, horário de funcionamento, modalidade de ensino. II - Projetos e Programas Institucionais. III - Quadro com Atividades Obrigatórias. IV - Projetos Institucionais específicos da Unidade Escolar. V – Para o Ensino Fundamental: a)	Parágrafo 3º - A execução do Plano Escolar será acompanhada no decorrer do ano letivo pelo Diretor e Coordenador Pedagógico das unidades escolares e, sistematicamente, pelo Supervisor de Ensino, Departamento de Ensino, juntamente com a Coordenadoria Pedagógica e Administrativa. § 6º A execução do Plano Escolar será acompanhada no

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
		princípio da Gestão Democrática do Ensino Público; II - o continuum curricular; III - a articulação com as diretrizes estabelecidas para o Sistema Municipal de Ensino; IV - o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar; V - os princípios e as finalidades estabelecidas na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;		Indicar o progresso das aprendizagens e desenvolvimento das habilidades essenciais, percursos e registros das ações desenvolvidas no ano letivo anterior e metas a serem atingidas no ano letivo. b) Plano de Recuperação VI - Plano de Trabalho contendo as rotinas escolares; VII - Plano de Trabalho contendo os Planos de Ações do Diretor em conjunto com o Assistente de Direção, quando houver. VIII - Plano de Trabalho contendo Planos de Ações do Coordenador Pedagógico e Projeto de Formação. IX - Plano de Atendimento Educacional Especializado - AEE da unidade escolar. X - Plano de Ação da Associação de Pais e Mestres - APM. XI - Plano de Ação do Conselho de Escola. XII - Calendário Escolar homologado. XIII - Matriz Curricular homologada. XIV - Quadro de Horário de Trabalho Administrativo homologado. XV - Quadro de Horário de Trabalho Docente homologado. XVI - Declaração de Acúmulo de Cargo dos profissionais e compatibilização de horários.	decorrer do ano letivo pelo Diretor e Coordenador Pedagógico das unidades escolares, pelo Supervisor de Ensino e Coordenadoria Pedagógica. § 7º Ao final do ano letivo a Unidade Escolar deverá elaborar o Relatório de Avaliação das ações propostas nos Planos de Trabalho e Projetos Institucionais, considerando todo o percurso pedagógico com registros descritivos e visuais, e encaminhar até o último dia último do mês de dezembro, para apreciação da Supervisão de Ensino, em 2 (duas) vias

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
				XVII - Comprovante de habilitação para docentes de escolas de Educação Infantil das Instituições Parceiras e Particulares. Art 4º Ao elaborar o Plano Escolar, as escolas deverão considerar, a partir do diagnóstico e dos recursos disponíveis, as seguintes diretrizes: I - BNCC - Base Nacional Comum Curricular. II - Currículo Paulista. III - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. IV - Diretrizes, objetivos e metas estabelecidas no Plano Municipal e Nacional de Educação. V - Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino. VI - Programas de formação continuada para profissionais da Rede Municipal de Ensino. VII - Melhoria do rendimento escolar, garantindo o direito de aprendizagem dos alunos. VIII - Participação no Grupo Gestor Intersectorial e de Articulação das Políticas Públicas nas Regiões considerando a divisão geográfica da área do município de São José do Rio Preto em regiões (macrorregiões) - Decreto Municipal nº 18.073, de 28 de junho de 2018, Decreto	

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
				Municipal nº 18.138, de 16 de outubro de 2018. IX - Participação em concursos, projetos e programas realizados com instituições parceiras. X - Medidas de prevenção e enfrentamento ao Coronavírus (COVID-19) e demais doenças respiratórias, protocolos sanitários e normas legais vigentes. XI - Projetos e Programas Institucionais: a) Programa Municipal de Educação Alimentar - Lei Municipal nº 12.929/2018 e Decreto Municipal nº 18.106/2018; b) Justiça Restaurativa – Lei Municipal nº 12.977/2018; c) Agenda 2030 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável do Milênio - ODS, Decreto Municipal nº 17.792/2017 e Decreto Municipal nº 17.969/2018; e d) Programa Municipal de Educação Ambiental - Leis Municipais nº 10.181/2008 e nº 10.819/2010 e Decreto Municipal nº 18.124/2018. XII - Atividades obrigatórias: a) Dia Internacional da Família (15/05), proclamado em 1993 pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU); b) Hasteamento da Bandeira Nacional e cântico dos hinos	

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
				Nacional e de São José do Rio Preto – Lei Municipal nº 8.546 de 18 de dezembro de 2001 que altera o artigo 1º da Lei nº 8.408 de 23 de julho de 2001; c) Dia do Patrono a ser realizado nas escolas de ensino fundamental – Lei Municipal 10.365, de 08 de maio de 2010; d) Ações permanentes de história e cultura afro-brasileira e relações étnicas raciais; e) Ações de fortalecimento do vínculo escola, família e comunidade do território; f) Ações para economizar e evitar desperdício de energia elétrica e água; g) Ações de educação e prevenção, visando o controle do mosquito <i>Aedes aegypti</i>, transmissor da Dengue e informações sobre a doença; h) Ações Intergeracionais – Cidade Amiga do Idoso; i) Ações de estímulo à leitura dos alunos e da comunidade escolar; j) Ações de saúde, higiene pessoal e bucal. § 1º Os Projetos Institucionais deverão contemplar os seguintes itens: a) nome do Projeto; b) justificativa; c) objetivos gerais e específicos; d) ações, estratégias e desenvolvimento; e) cronograma; f) público-alvo; g) responsável pelo	

Ano	Resolução	Objetivos	Pressupostos	Ações	Avaliação
				projeto; h) agentes educacionais promotores; i) critérios para avaliação. § 2º Os Quadros de Atividades Obrigatórias deverão contemplar os seguintes itens: a) nome da ação; b) breve relato; c) calendário; d) público-alvo. § 3º A Unidade Escolar poderá desenvolver Programas e Campanhas institucionais em parceria com outras secretarias e entidades com tema relacionados à área da Educação.	

APÊNDICE C – LEVANTAMENTO DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS “DISSERTAÇÕES”

Referência	Título do trabalho	Objetivos do trabalho	Resultado do trabalho
PEREIRA, Eliana Maria. Planejamento educacional e seu monitoramento: o caso de São Luís do Maranhão Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 100 f. 2021.	Planejamento educacional e seu monitoramento: o caso de São Luís do Maranhão	Dedica-se à investigação do monitoramento e avaliação da Meta 7 - que trata da melhoria do fluxo e da qualidade da educação - do Plano Municipal de Educação de São Luís/MA (PME/São Luís). A empiria volta-se ao 6º ano do Ensino Fundamental, etapa crítica de transição dos estudantes entre importantes anos de estudos. Objetiva-se monitorar a Meta 7 do PME, tendo como questão norteadora a reflexão acerca da baixa frequência e o fluxo irregular de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís/MA	Segue-se a empiria acerca de: como tem sido feito o monitoramento da Meta 7 do PME de São Luís? Conclui-se com a proposta de um Plano de Ação Educacional direcionado ao aprimoramento do monitoramento e da avaliação do PME de São Luís, especialmente sua Meta 7 por fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar.
CASTILHO, Eduardo. Planejamento educacional em contextos municipais: o monitoramento e a avaliação do plano municipal de educação de Taubaté. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado Formação de Gestores Educacionais) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2021.	Planejamento educacional em contextos municipais: o monitoramento e a avaliação do plano municipal de educação de Taubaté	Analisar a elaboração, monitoramento e avaliação do Plano Municipal de Educação de Taubaté (2021 - 2025).	A elaboração do Plano Municipal de Educação de Taubaté (PME) foi feita em consonância com o Plano Nacional e o Plano Ded...
ELIAS, André Felipe Dutra Martins Rocha. Do planejamento educacional à gestão por incentivos: percursos da economia da educação e seus rastros neoliberais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.48.2019.tde-26052021-195919. Acesso em: 2023-08-12.	Do planejamento educacional à gestão por incentivos: percursos da economia da educação e seus rastros neoliberais	A publicação do curso Nascimento da Biopolítica, de Michel Foucault, despertou o interesse de pesquisadores de diferentes áreas nas relações, traçadas pelo filósofo, entre a teoria do capital humano e o neoliberalismo norte-americano. Na pesquisa educacional, a significativa receptividade às ideias de Foucault pode ser explicada não apenas pela apropriação histórica da noção de capital humano no âmbito da política	A partir dos procedimentos investigativos utilizados por Foucault nas suas análises, pretende-se delimitar historicamente a teoria do capital humano no quadro analítico das governamentalidades, identificando os diferentes regimes de apropriação dessa agenda de pesquisa. Espera-se que os esforços de pesquisa aqui empreendidos permitam aprofundar discussões lançadas por Foucault, assim como

Referência	Título do trabalho	Objetivos do trabalho	Resultado do trabalho
		educacional, mas também pela incursão dos economistas no campo da Educação. As investigações foucaultianas se constituíram como subsídio importante à compreensão de ambos acontecimentos, permitindo compreendê-los a partir da ascensão do neoliberalismo. No entanto, a natureza da obra, composta por transcrições de aulas, indica o caráter parcial das suas investigações, apresentadas com menor rigor analítico em relação aos seus livros. Essa constatação não tem por objetivo diminuir a importância dos seus cursos no Collège de France, mas indica que sua leitura deve ser feita de acordo com aquilo que eles pretendem ser: não como palavra final sobre o tema, senão como delineamento de percursos profícuos de análise. Este trabalho propõe aprofundar as discussões sobre capital humano e neoliberalismo, explorando essas relações na Economia da Educação.	apontar outros caminhos correlatos, colaborando com a compreensão do significado da teoria do capital humano na experiência educacional.
SANTOS, Jessica Rodrigues. Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros . 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13112 .	Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros	O problema deste estudo surgiu após reflexões sobre quais ações pedagógicas seriam utilizadas para garantir, além do acesso, a participação e aprendizagem de alunos com deficiência no ensino médio. foi realizado um estudo para investigar as normas de inclusão escolar nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia da Educação (IFs) relacionadas à Educação Especial, com foco no Planejamento Educacional Individualizado (PEI). O objetivo geral do estudo foi analisar os documentos normativos da inclusão escolar e do PEI	Foram analisados dados de identificação de alunos com deficiência, que incluíam informações pessoais do aluno e sua família com perguntas sobre condições de saúde e informações institucionais anteriores e atuais. As etapas de planejamento envolveram: avaliação para elegibilidade do IEP e para identificação do repertório de ingresso do aluno, reuniões para elaboração e homologação do documento, implantação do plano de ação e processo de avaliação de ensino e aprendizagem, além da revisão do PEI e elaboração do

Referência	Título do trabalho	Objetivos do trabalho	Resultado do trabalho
		dos alunos com deficiência nos IFs; listados os seguintes objetivos específicos: identificar as diretrizes adotadas pelos Núcleos de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas de Educação Especial (NAPNEs); caracterizar NAPNEs com base em suas resoluções operacionais; identificar, descrever e analisar as propostas de planejamento para alunos com deficiência no contexto dos NAPNEs.	plano de transição. Foram identificadas lacunas quanto à autorização e garantia da participação efetiva do aluno com deficiência e sua família na elaboração do PEI; além da ausência de uma etapa do plano de transição nos documentos analisados. Apontou-se a necessidade de construção de PEIs de forma coletiva e em regime colaborativo envolvendo o aluno, seus familiares e demais profissionais, e que esse planejamento seja feito com base em protocolos avaliativos para a criação de metas mensuráveis e suporte necessário para o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência.
FRANCO, Ana Beatriz Momesso. O planejamento educacional para alunos público alvo da educação especial do ensino médio integrado. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/15668 .	O planejamento educacional para alunos público-alvo da educação especial do ensino médio integrado	aumento no número de alunos com deficiência em todas as etapas da educação básica, perdendo força ao chegar ao ensino médio. Com a Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas e Lei nº 13.409/2016, que garante a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de ensino médio e superior das instituições federais de ensino, esse percentual em relação ao número de matrículas de alunos do PAEE aumentou consideravelmente, inclusive o acesso a esses alunos no ensino médio, o que tornou necessário pensar em ações que contribuíssem para a criação de condições favoráveis no processo de ensino e aprendizagem, bem como a sua permanência em instituições. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral descrever e analisar o	Como resultado, observou-se que há indícios de planejamento para os alunos do PAEE no campus pesquisado no Ensino Médio Integrado, mas o mesmo ocorre de forma descontínua e sem muito apoio, mesmo assim, houve aspectos positivos desse planejamento como as diversas discussões entre os professores e o NAPNE e os esforços para realizar um planejamento que atendesse a todos e não apenas aos alunos do PAEE. De modo geral, esta pesquisa mostrou a importância da parceria entre o educador especial e o professor da classe regular, a fim de ser uma proposta norteadora de novas reflexões críticas em prol da formação de todos os envolvidos no contexto geral da educação.

Referência	Título do trabalho	Objetivos do trabalho	Resultado do trabalho
		planejamento de ensino para alunos do Ensino Médio Integrado do PAEE em um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo (IFSP) e traz como especificidades objetivos: a) identificar as bases e parcerias que ocorrem no planejamento para esses alunos, b) analisar a existência de planejamento individualizado e quais sujeitos participaram desse processo ec) avaliar os avanços e desafios vivenciados pelos professores da sala comum no momento de planejar a educação.	
LEITE, Graciliana Garcia. Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12911 .	Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA	Esta pesquisa teve como objetivos principais caracterizar as práticas pedagógicas de professores da classe regular e da educação especial de jovens e adultos (EJA) e elaborar e aplicar o plano educacional individualizado (PEI) no contexto da sala de recursos multifuncionais para um aluno com deficiência intelectual na EJA. O Estudo 1 teve como objetivo caracterizar as práticas pedagógicas de professores da classe regular e da educação especial que atuam com alunos com deficiência intelectual matriculados na EJA e suas concepções sobre o PEI O Estudo 2 teve dois objetivos: (a) identificar as demandas escolares e o comportamento adaptativo de um aluno com deficiência intelectual matriculado na EJA e (b) desenvolver e aplicar o PEI para um aluno com deficiência intelectual na EJA, em parceria com a Professora de educação especi	A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do interior paulista. Os resultados identificaram a falta de compreensão sobre o PEI e suas funções no contexto escolar e a dificuldade dos professores em desenvolver práticas pedagógicas adequadas para jovens alunos e adultos com deficiência intelectual. Os resultados indicaram que o processo de elaboração e implementação do PEI contribuiu para uma melhor compreensão do professor de educação especial para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para alunos jovens e adultos com deficiência intelectual e as intervenções realizadas no PEI contribuíram para o desenvolvimento acadêmico e adaptativo. desenvolvimento do aluno. As avaliações iniciais apontaram que o aluno apresentava déficit significativo em relação à matemática e necessitava

Referência	Título do trabalho	Objetivos do trabalho	Resultado do trabalho
			de apoio adaptativo em atividades relacionadas ao item que inclui “aprendizagem ao longo da vida”. Os resultados indicaram que o processo de elaboração e implementação do PEI contribuiu para uma melhor compreensão do professor de educação especial para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para alunos jovens e adultos com deficiência intelectual e as intervenções realizadas no PEI contribuíram para o desenvolvimento acadêmico e adaptativo. desenvolvimento do aluno. As avaliações iniciais apontaram que o aluno apresentava déficit significativo em relação à matemática e necessitava de apoio adaptativo em atividades relacionadas ao item que inclui “aprendizagem ao longo da vida”. Os resultados indicaram que o processo de elaboração e implementação do PEI contribuiu para uma melhor compreensão do professor de educação especial para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas para alunos jovens e adultos com deficiência intelectual e as intervenções realizadas no PEI contribuíram para o desenvolvimento acadêmico e adaptativo. desenvolvimento do aluno.
CASTILHO, Eduardo. Planejamento educacional em contextos municipais: o monitoramento e a avaliação do plano municipal de educação de Taubaté. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado Formação de Gestores Educacionais) –	Planejamento educacional em contextos municipais: o monitoramento e a avaliação do plano municipal de educação de Taubaté	tem como propósito analisar a elaboração, o monitoramento e a avaliação do Plano Municipal de Educação de Taubaté (2015-2025).	

Referência	Título do trabalho	Objetivos do trabalho	Resultado do trabalho
Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2021. (DUPLICADA)			
OLIVEIRA, Marília Nascimento. Ferramentas tecnológicas educacionais: elaboração de um guia e a utilização no planejamento das aulas de física. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física, Araranguá, 2019.	Ferramentas Tecnológicas educacionais: elaboração de um guia e a utilização no planejamento das aulas de física	Este trabalho apresenta uma proposta didática para o tema de física do ensino médio por meio de ferramentas tecnológicas educacionais. Trata-se de um estudo de metodologia qualitativa, investigativa e observativa a partir da percepção pessoal como docente em análise às dificuldades que os alunos do Ensino Médio do SENAI/Tubarão apresentam em sala de aula. A proposta do produto dessa dissertação é a elaboração de um guia e sua utilização no planejamento das aulas de física	As análises de resultados apresentam a descrição das atividades com aplicação de recursos tecnológicos nas aulas correspondentes ao 1º, 2º e 3º ano. As propostas do planejamento das aulas e do produto desenvolvidos visam facilitar o ensino da física e justificar o aprendizado dos alunos, fazendo com que percebam o significado do que estão estudando e a aplicação no cotidiano vivencial. Os resultados parciais de cada aula apontaram para a confirmação da importância da organização do ensino utilizando a sequência didática proposta; da mediação do professor em uma perspectiva sócio-histórica e dos subsídios oferecidos pelas TICs.
MIURA, Beatriz Hiromi. A valorização docente no contexto do planejamento educacional: um estudo sobre o caso do estado de Mato Grosso do Sul. 2019. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/4447/1/Dissertação%20-%20Beatriz%20Miura.pdf . Acesso em: 12 ago. 2023.	A valorização docente no contexto do planejamento educacional: um estudo sobre o caso do estado de Mato Grosso do Sul	Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A pesquisa tem por objetivo analisar a valorização docente em Mato Grosso do Sul no alinhamento entre o Plano Nacional de Educação.	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa realizada no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

APÊNDICE D – LEVANTAMENTO DAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS “TESES”

Referência	Título do trabalho	Objetivos do trabalho	Resultado do trabalho
LIMA, Simone Estigarribia de. O Papel do fórum estadual de educação no planejamento educacional sul-mato-grossense . 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.	O Papel do fórum estadual de educação no planejamento educacional sul-mato-grossense	Analisar o papel do Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE-MS), buscando identificar as configurações assumidas pelo processo democrático participativo na disputa pela hegemonia.	A análise dos documentos evidenciou que o planejamento e as tomadas de decisões sobre o processo de elaboração do PEE aconteceram no âmbito das plenárias do FEE-MS. Conclui-se que o FEE-MS teve papel preponderante tanto na operacionalização quanto no conteúdo do PEE. Diante do exposto, confirma-se a tese defendida de que o FEE-MS é uma instituição híbrida, composta por representantes da sociedade civil e da sociedade política, que coexistem nessa arena dialeticamente. O Fórum teve importante papel na elaboração do Plano Estadual de Educação 2014-2024 e atuou como agente pedagógico e político na construção de um planejamento mais participativo e democrático.
FONTES, Filipe Costa. Cultura brasileira e educação: indícios de estetismo na história do planejamento educacional brasileiro . 2018. 237 f. Tese (Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018..	Cultura brasileira e educação: indícios de estetismo na história do planejamento educacional brasileiro	Verificar se indícios do que ele denominou de estetismo da cultura brasileira podem ser encontrados na história do planejamento educacional brasileiro. Para tornar possível a consideração de um objeto abrangente como este, o trabalho adota como eixo temático a discussão em torno da ideia de um Plano Nacional da Educação, e como marcos temporais, os Planos elaborados em 1962 e 2001. Reconhecendo a contribuição da hermenêutica cultural de Mario Vieira de Mello, este trabalho pretende verificar se indícios do que ele denominou de	Ao realizar este empreendimento de natureza mais prática o trabalho procura participar do debate acadêmico a respeito da relação entre educação e cultura, sugerindo que considerar a influência da dimensão espiritual da cultura sobre a educação pode trazer benefícios para o entendimento de sua dimensão pedagógica e o enfrentamento de seus dilemas.

Referência	Título do trabalho	Objetivos do trabalho	Resultado do trabalho
		estetismo da cultura brasileira podem ser encontrados na história do planejamento educacional brasileiro.	
LIMA, Simone Estigarribia de. O Papel do fórum estadual de educação no planejamento educacional sul-mato-grossense . 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. (DUPLICADA)	O Papel do fórum estadual de educação no planejamento educacional sul-mato-grossense	Analisar o papel do Fórum Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul na elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE-MS), buscando identificar as configurações assumidas pelo processo democrático participativo na disputa pela hegemonia.	A análise dos documentos evidenciou que o planejamento e as tomadas de decisões sobre o processo de elaboração do PEE aconteceram no âmbito das plenárias do FEE-MS. Conclui-se que o FEE-MS teve papel preponderante tanta na operacionalização quanto no conteúdo do PEE. Diante do exposto, confirma-se a tese defendida de que o FEE-MS é uma instituição híbrida, composta por representantes da sociedade civil e da sociedade política, que coexistem nessa arena dialeticamente. O Fórum teve importante papel na elaboração do Plano Estadual de Educação 2014-2024 e atuou como agente pedagógico e político na construção de um planejamento mais participativo e democrático.
SILVA, Luciene Amaral da. A participação da sociedade no planejamento educacional: o caso do Plano Municipal de Educação em um município do sertão de Alagoas . 2020. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.	A participação da sociedade no planejamento educacional: o caso do Plano Municipal de Educação em um município do sertão de Alagoas	Analisar como se configura a participação da sociedade civil no planejamento educacional a partir da atuação no Plano Municipal de Educação 2015-2025 no município de Santana do Ipanema, no estado de Alagoas, através do Fórum Municipal de Educação, órgão responsável pela elaboração, acompanhamento e avaliação do plano decenal de educação em âmbito municipal.	A abordagem teórico epistemológica adotada baseou-se nos estudos de Gramsci (1981; 1982;1984; 1999;2007) partindo da concepção de sociedade civil como espaço de conflitos e participação como intervenção social. A hipótese inicial partiu da análise da fragilidade existente no modelo de participação atual que não encontra condições para se tornar uma participação social de fato, cujos conselheiros e demais membros dos órgãos deliberativos atuam de forma fragilizada. Os resultados mostraram que a forma como a participação está configurada

Referência	Título do trabalho	Objetivos do trabalho	Resultado do trabalho
			promove a legitimação do projeto das classes economicamente favorecidas, dificultando a atuação da sociedade civil no planejamento de políticas públicas educacionais, mas que os fóruns, conselhos como demais órgãos deliberativos ainda continuam sendo espaços de aprendizagem para o exercício da democracia.
ALVES, Edson Ferreira. Estado e planejamento educacional no contexto do federalismo: o processo de elaboração dos planos municipais de educação em Goiás. 2020. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.	Estado e planejamento educacional no contexto do federalismo: o processo de elaboração dos planos municipais de educação em Goiás	Objetivo geral: pesquisar o processo de elaboração dos Planos Municipais de Educação (PMEs), considerando o envolvimento da sociedade política e da sociedade civil nesse trabalho, e entendendo-os enquanto política de Estado estudo de caso. A base teórica de análise foi a concepção de Estado integral (sociedade política mais sociedade civil) de Antonio Gramsci, situando a elaboração dos PMEs e os arranjos interfederativos instituídos no contexto do federalismo brasileiro que deveria efetivar-se por meio do regime cooperativo. Situou-se os documentos municipais num contexto do planejamento educacional e suas vertentes, por meio do percurso histórico dessa estratégia por todo período republicano, com foco final nos dois Planos Nacionais de Educação aprovados em Lei, o PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024. Este último, materializado na Lei nº 13.005/2014, determinou que os entes subnacionais aprovassem os planos decenais correlatos no prazo de um ano, em consonância com o documento nacional	Os dados indicam dificuldades de mobilização da sociedade civil e também da sociedade política para participação nos trabalhos de elaboração dos PMEs, pouco tempo para sua realização, a predominância da utilização dos materiais produzidos pela Sase/MEC e o próprio PNE 2014-2024 como referência para as coordenações municipais. No que tange à gestão das comissões, evidenciou-se um processo sistemático e organizado, com distintas dinâmicas efetivadas em cada caso, mas com um padrão semelhante de encaminhamentos e operacionalização, concentrando-se as coordenações nas mãos de representantes das Secretarias Municipais de Educação, ou seja, da sociedade política, porém com indicativos democráticos e participativos, em que pesem seus limites e contradições. Identifica-se como desafio posto aos municípios a materialização dos PMEs como política de Estado num cenário em que o próprio PNE 2014-2024 tem sido secundarizado em virtude de políticas neoliberais de

Referência	Título do trabalho	Objetivos do trabalho	Resultado do trabalho
		(artigo 8º). Esse imperativo, por meio de ação cooperativa empreendida pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino/Ministério da Educação (Sase/MEC), foi o motivador para que os municípios elaborassem seus PMEs.	restrições orçamentárias e de vigência da Emenda Constitucional nº 95/2016.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa realizada no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

APÊNDICE E – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO “ARTIGOS” REVISTAS E PERIÓDICOS 2018 A 2022

Referências	Título do trabalho	Objetivos do trabalho	Resultados
BUENO, Melina Brandt; LEITE, Graciliana Garcia; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais. Educação em Revista . v.38, Belo Horizonte, 2022.	Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais		
LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A Psicologia e a construção da escola democrática. Psicologia Escolar e Educacional . v. 26, 2022.	A Psicologia e a construção da escola democrática		
BIVANCO-LIMA, Danielle; KLAUTAU, Giselle Burlamaqui; KNOPFHOLZ, José. Formação docente no curso de Medicina: como podemos melhorar?. Rev. bras. educ. méd ; 46(4): e138, 2022.	Formação docente no curso de Medicina: como podemos melhorar?		
AMÂNCIO, Márcia Helena; CASTIONI, Remi. Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 - qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade. Rev. bras. Estud. pedagog. , Brasília, v. 02, n. 262, p. 723-741, set./dez. 2021.	Anísio Teixeira e o Plano Nacional de Educação de 1962 - qualidade social na construção da pessoa humana e da sociedade		
LOCATELLI, Cleomar. O (des) comprometimento dos planos municipais de educação com a formação docente específica de nível superior. Educação em Revista , Belo Horizonte, v.37 e24551, 2021	O (des) comprometimento dos planos municipais de educação com a formação docente específica de nível superior		
RIGO, Neusete Machado; OLIVEIRA, Morgana Maciel de. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação	Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais		

nos planos municipais. Cad. Pesqui. , São Paulo, v.51, e07304, 2021			
FERNANDES, Katya Lacerda; ABBIATI, Andréia Silva. A inter-relação entre direito à educação e planejamento educacional: uma análise da produção científica (1988-2018). Educar em Revista , Curitiba, v. 37, e78024, 2021.	A inter-relação entre direito à educação e planejamento educacional: uma análise da produção científica (1988-2018)	Inventariar o conhecimento produzido no Brasil acerca do direito à educação e sua articulação com a temática “planejamento educacional”, no período de 1988 a 2018, por meio dos resumos das teses e dissertações disponíveis para consulta pública no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), no âmbito da Educação. A metodologia desta pesquisa pautou-se pelo Estado da Arte, mediante o levantamento e a análise da produção acadêmica sobre o tema, à luz de categorias e enfoques desprendidos do escopo dos trabalhos investigados.	No contexto da educação básica obrigatória, o estudo revelou a reverberação do direito à educação e sua relação com o planejamento educacional ao explicitar a consolidação da escola como espaço concreto de vivências de direitos e do Estado como mediador no âmbito da gestão e do planejamento educacional, simultaneamente, ao desafio de superar o descompasso entre intenções e ações no campo do processo de efetivação do direito garantido no ordenamento jurídico brasileiro.
FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. Educar em Revista , Curitiba, v. 36, e69766, 2020.	Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local	O objetivo principal do plano é estabelecer uma cultura de planejamento nas secretarias municipais de educação e nas escolas de ensino fundamental, como instrumento para consolidar a autonomia local.	O texto analisa a política educacional brasileira a partir das últimas décadas do Século XX e início do Século XXI. Examina como a gestão e o planejamento educacional foram configurados nos diferentes governos que se sucederam ao longo do período de 1964 a 1985, que corresponde ao regime militar, orientado pela ideologia do crescimento econômico e da segurança nacional. Considera a fase democrática que o sucedeu como um período de mudanças em direção à inserção do País no processo de globalização econômica, quando se imprimiu um perfil gerencial à gestão e ao planejamento escolar, notadamente no contexto da Reforma do Estado de 1995. O texto analisa, ainda, o período 2003-2015, quando uma nova gestão

			governamental instituiu, em 2007, o Plano de Ações Articuladas (PAR).
SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da. O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda. Rev. bras. Estud. pedagog. , Brasília, v. 100, n. 256, p. 675-696, set./dez. 2019.	O Planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda	Esta pesquisa se voltou para o estudo do planejamento da educação, tendo por foco o Plano Municipal de Educação das cidades de Recife e de Olinda. O estudo foi realizado por meio de uma abordagem com caráter exploratório. Os sujeitos entrevistados foram três gestores escolares, quatro vice-gestores e quatro coordenadores pedagógicos de quatro escolas, sendo duas de Recife e duas de Olinda, os quais contribuíram para a concepção de planejamento educacional vivenciado em escolas públicas	Como principais resultados, foi possível perceber que os Planos de Recife e de Olinda sinalizaram uma concepção de planejamento educacional global, sistematizando diferentes dimensões para a concretização de uma educação pública de boa qualidade. Ficou perceptível que os gestores escolares das instituições pesquisadas não têm a mesma visão sobre o planejamento da educação apresentada nos Planos.
ALVES, Thiago; SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone; SCHNEIDER, Gabriela; DEL FABRO, Marcos Didonet. Financiamento da escola pública de educação básica: a proposta do Simulador de Custo-Aluno Qualidade. Educação & Sociedade , v. 40, p. 1-40, 2019.	Financiamento da escola pública de educação básica: a proposta do simulador de custo-aluno qualidade		
SANTOS, Lincoln de Araújo. A alternativa para o progresso: o nacionalismo-desenvolvimentista, seus intelectuais e o planejamento educacional nos anos 1960 no Brasil. Rev. Bras. Hist. Educ. , 19, e057 2019.	A alternativa para o progresso: o nacionalismo-desenvolvimentista, seus intelectuais e o planejamento educacional nos anos 1960 no Brasil		
SILVA, Luís Gustavo A.; FERREIRA, Suely. Plano de Desenvolvimento da Educação e Plano de Ações Articuladas: interferências e contradições do Plano de Ações Articuladas na gestão dos sistemas municipais de ensino em Goiás. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. , Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 1108-1127, jul./set. 2018.	Plano de Desenvolvimento da Educação e Plano de Ações Articuladas: interferências e contradições do Plano de Ações Articuladas na gestão dos sistemas municipais de ensino em Goiás		

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação , v. 23 e230076, 2018.	Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países		
FERNÁNDEZ, Silvina Julia; BRIGNARDELLO, Ivana Dariela; HERNÁN, Andrea Elisabet; CORREA, Bárbara Isabel.; ANDRETICH, Gabriela. Políticas públicas, processos de planejamento e constituição dos sistemas educacionais em Brasil e Argentina: um estudo comparativo. Rev. Bras. de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE , [S. l.], v. 35, n. 3, p. 877, 2019.	Políticas públicas, processos de planejamento e constituição dos sistemas educacionais em Brasil e Argentina: um estudo comparativo		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados no repositório SciELO em 13 jul. 2023.

APÊNDICE F – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO CADERNOS ANPAE E ANPED 2018 A 2022

Referências	Título do trabalho	Objetivos do trabalho	Resultados
AZEVEDO, Janete Maria Lins de; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; AGUIAR, Márcia Angela da S.; AMARAL, Nelson Cardoso. (orgs.). Sistema de Ensino e Gestão: articulação e descentralização – Caderno Temático 3. Série Cadernos ANPAE Vol. 28. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016, p. 20-26. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/3Caderno.pdf . Acesso em: 13 ago. 2023.	“Centralização e descentralização das políticas educativas no Brasil e a gestão sistêmica da educação”		
AGUIAR, Márcia Angela da S.; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes; AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AMARAL, Nelson Cardoso. (orgs.). Valorização dos Profissionais da Educação: condições e relações de trabalho – Caderno Temático 7. Série Cadernos ANPAE Vol. 32 . Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.	“Valorização dos Profissionais da Educação: condições e relações de trabalho”		
ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. Planejamento educacional em tempos de reforma: onde fica a escola?. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2005, p. 1-16.	Planejamento educacional em tempos de reforma: onde fica a escola?		
FERNANDES, Fabiana Silva. “Planejamento educacional: conceitos, definições e mudanças”. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29, 2006, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.	“Planejamento educacional: conceitos, definições e mudanças”		

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa realizada na Biblioteca Virtual ANPAE e na Biblioteca ANPED.

ANEXOS

ANEXO A – LEI MUNICIPAL Nº 8.053, DE 04 DE SETEMBRO DE 2000

DISPÕE SOBRE O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO E ESTABELECE NORMAS GERAIS PARA A SUA ADEQUADA IMPLANTAÇÃO.

O DR. JOSÉ LIBERATO FERREIRA CABOCLO, Prefeito Municipal de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por Lei, e de conformidade com o Artigo 211 da Constituição Federal, com o § 1º do Artigo 239 da Constituição do Estado de São Paulo e atendendo o que dispõem os artigos 171 e 172 da Lei Orgânica do Município, FAÇO SABER que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte Lei:

CAPÍTULO I DA CARACTERIZAÇÃO, DOS PRINCÍPIOS E DAS FINALIDADES

Art. 1º Esta Lei institui o Sistema Municipal de Ensino e estabelece as normas gerais para sua adequada implantação.

Parágrafo Único - O Sistema Municipal de Ensino definirá, claramente, as responsabilidades do Município na área educacional, com autonomia, articulando-se em regime de colaboração com os Sistemas de Ensino Nacional e Estadual.

Art. 2º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso; permanência e êxito na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento e a arte;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VIII - gestão democrática do ensino, na forma da lei;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 3º O ensino religioso é de matrícula facultativa e os procedimentos para a definição dos conteúdos, habilitação e admissão de professores serão regulamentados por legislação específica, de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação.

CAPÍTULO II DOS OBJETIVOS

Art. 4º Serão objetivos do Sistema Municipal de Ensino:

I - oferecer:

- a) gratuitamente e em caráter obrigatório a Educação Infantil e, com prioridade, o Ensino Fundamental, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- b) a Educação para jovens e adultos e a educação especial com características adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantido-se, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola;

c) o ensino médio e a educação profissional, uma vez garantida qualitativa e quantitativamente a demanda de matrículas para classes, os níveis e modalidades a que se referem às alíneas "a" e "b";

II - atender o educando, na educação infantil e no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático e pedagógico, transporte, alimentação e assistência à saúde;

III - dar atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - garantir padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos em variedade e quantidades mínimas, por aluno, como as condições indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

V - o ensino noturno regular e para jovens e adultos adequado às condições do educando;

VI - instalar e manter escolas na zona rural, oferecendo ensino com características e modalidade adequadas às necessidades e disponibilidade dessa população;

VII - manter gratuitamente programas de formação continuada e aperfeiçoamento aos docentes e outros profissionais integrantes do quadro de pessoal da escola;

VIII - garantir a participação de docentes, pais e demais segmentos ligados às questões da educação municipal, na formulação de políticas e diretrizes para a educação no Município;

IX - instalar e manter um sistema de informações educacionais atualizado, de forma a subsidiar o processo decisório, o acompanhamento e a avaliação do desempenho do Sistema Municipal de Ensino;

X - elaborar o Plano Municipal de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis e à integração das ações do Poder Público Municipal, garantindo a participação dos segmentos envolvidos.

CAPÍTULO III DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Art. 5º O Plano Municipal de Educação deverá conduzir à:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica;

VI - valorização do professor.

CAPÍTULO IV DAS COMPETÊNCIAS DO PODER PÚBLICO MUNICIPAL

Art. 6º Competirá ao Poder Público Municipal, em regime de colaboração com o Estado, com a assistência da União:

I - elaborar o Plano Municipal de Educação, de duração plurianual;

II - recensear a população em idade escolar para a educação infantil e o ensino fundamental, indicando, ainda, o desenvolvimento e a experiência dos jovens e adultos que não tiveram acesso a este ensino;

III - fazer a convocação pública para a matrícula;

IV - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola, sendo o caso;

V - colaborar com a União:

a) na elaboração do Plano Nacional de Educação;

- b) no estabelecimento de competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e médio;
- c) na construção de um processo nacional de avaliação do rendimento;
- d) oferecendo as informações e os dados necessários sobre os estabelecimentos de ensino e órgãos educacionais de seu sistema,
- e) no estabelecimento do padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental.

VI - colaborar com o Estado:

- a) definindo as formas de colaboração para a oferta do ensino fundamental, ficando assegurada à distribuição proporcional das oportunidades: e,
- b) coordenando suas ações com as do Estado.

§ 1º O Poder Público Municipal assegurará, com prioridades, o acesso ao ensino obrigatório, nos termos da alínea "a" do inciso I do artigo 4º, contemplando em seguida, os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 2º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público Municipal utilizará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 7º A educação, ministrada com base nos princípios estabelecidos no artigo 2º desta Lei, e inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humanas, terá por finalidade:

I - compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;

II - o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da pessoa humana;

III - o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;

IV - o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;

V - o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, preservando-o;

VI - a preservação, a difusão e a expansão do patrimônio cultural;

VII - a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe, raça ou sexo;

VIII - o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade.

CAPÍTULO V

DA ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Seção I

Da Organização e Das Competências

Art. 8º A organização do Sistema Municipal de Ensino dar-se-á em colaboração com os Sistemas de Ensino Estadual e Nacional, competindo ao Município:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do seu sistema de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e do Estado;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - dispor sobre normas complementares para o aperfeiçoamento permanente de seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem

atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo Único - As incumbências do Município serão desempenhadas sem prejuízo daquelas previstas nos artigos 12 e 13 da Lei Federal nº 9.394/96, pelos estabelecimentos de ensino e docentes, respectivamente.

Art. 9º O Sistema Municipal de Ensino assegurará às Unidades Escolares Públicas de Educação Básica de sua rede, progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público e a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes.

Seção II

Da Composição

Art. 10 Os órgãos que comporão o Sistema Municipal de Ensino são:

I - a Secretaria Municipal de Educação;

II - o Conselho Municipal de Educação;

III - as instituições de educação infantil (creches e pré-escolas), de ensino fundamental e médio, de educação para jovens e adultos, a educação profissional e também a especial, mantidas pelo Poder Público Municipal;

IV - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

V - o Centro Municipal de Estimulação "Dr. Nelson de Carvalho Seixas",

VI - a Escola Municipal do Autista "Maria Lúcia de Oliveira";

VII - o Centro Integrado de Ciências "Prof. Aziz Ab`Saber".

Seção III

Das Competências

Subseção I

Da Secretaria Municipal de Educação

Art. 11 Serão competências da Secretaria Municipal de Educação:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do seu sistema de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para as escolas do Sistema de Ensino Municipal;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;

VI - homologar os pareceres e deliberações do Conselho Municipal de Educação e aprovar seu Regimento;

Subseção II

Do Conselho Municipal de Educação

Art. 12 Serão competências do Conselho Municipal de Educação:

- I - fixar diretrizes para a organização do Sistema Municipal de Ensino;
- II - assistir o Poder Público Municipal e colaborar na formulação da política e na elaboração do Plano Municipal de Educação, de duração plurianual;
- III - zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação;
- IV - exercer atribuições próprias do Poder Público local, previstas em lei, em matéria educacional;
- V - exercer, por delegação, competências próprias dos Poderes Públicos Federal e Estadual em matéria educacional;
- VI - propor e acompanhar a execução de convênios de ação interadministrativa que envolvam o Poder Público Municipal e as demais esferas do Poder Público ou do setor privado;
- VII - propor normas para a aplicação de recursos públicos, em educação, no Município;
- VIII - acompanhar e controlar a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos financeiros destinados a todos os órgãos que compõem o Sistema Municipal de Educação;
- IX - propor e deliberar sobre as medidas de competência do Poder Público Municipal no que se refere à efetiva assunção de suas responsabilidades em relação à educação infantil, ao ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação especial;
- X - propor critérios para o funcionamento dos serviços escolares de apoio ao educando, tais como merenda, transporte escolar e outros;
- XI - pronunciar-se no tocante à instalação e funcionamento de estabelecimentos de ensino no Município;
- XII - opinar e/ou deliberar sobre assuntos educacionais, quando solicitado pelo Poder Público;
- XIII - articular-se com os órgãos ou serviços governamentais de Educação, nos âmbitos Estadual e Federal e com outros órgãos da administração pública e privada que atuem no Município, a fim de obter sua contribuição para a melhoria dos serviços educacionais;
- XIV - articular-se com outros conselhos municipais e estaduais de educação e outras organizações comunitárias, visando à troca de experiências e ao aprimoramento da atuação do colegiado, bem como à possibilidade de encaminhamento de propostas educacionais regionais;
- XV - assessorar a Secretaria Municipal de Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar o Sistema de Ensino Municipal;
- XVI - manter a comunidade informada sobre a sua atuação;
- XVII - avaliar e manifestar-se sobre o Plano Plurianual, as Diretrizes Orçamentárias e o Orçamento Anual relativo à Educação;
- XVIII - elaborar e alterar seu regimento;
- XIX - participar da elaboração de política de ação do Poder Público para a educação.

Art. 13 O Conselho Municipal de Educação terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Secretário Municipal de Educação, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação municipal.

Subseção III

Das Instituições de Ensino Municipais

Art. 14 Serão competências das instituições de ensino municipais:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- IV - zelar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 15 O planejamento da rede de escolas deverá obedecer a critérios estabelecidos pelo Sistema Municipal de Ensino.

CAPÍTULO VI DOS RECURSOS FINANCEIROS

Art. 16 Serão considerados recursos públicos destinados à educação os originários de:

I - receita de impostos municipais;

II - receita de transferências constitucionais e outras transferências;

III - receita de salário-educação e de outras contribuições sociais;

IV - receita de incentivos fiscais;

V - outros recursos previstos em lei.

Art. 17 O Município aplicará, anualmente, nunca menos de 30% (trinta por cento) da receita referida no artigo anterior, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Art. 18 Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais municipais, compreendidas as que se destinem a:

I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento do Sistema de Ensino Municipal;

VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;

VIII - aquisição de material didático e pedagógico e manutenção de programas de transporte escolar.

Art. 19 Não constituirão despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino aquelas realizadas com:

I - pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou, quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;

II - subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter desportivo, cultural, ou assistencial;

III - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica, psicológica, e outras formas de assistência social;

IV - obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;

V - pessoal docente e demais trabalhadores da Educação, quando em desvio de função, ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino;

VI - formação de quadros especiais para a administração pública.

Art. 20 As receitas e despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino serão apuradas e publicadas em balanços bimestrais pelo Poder Público Municipal, assim como nos relatórios a que se refere o § 3º do artigo 165 da Constituição Federal.

Art. 21 Os órgãos fiscalizados e controladores examinarão, prioritariamente, na prestação de contas de recursos públicos, o cumprimento do disposto no artigo 212 da Constituição Federal, no artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias e na sua legislação regulamentadora.

Art. 22 Os recursos públicos destinados à Educação serão aplicados nas escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, nos termos do artigo 77 da Lei Federal 9394/96, observadas as normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação.

CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 23 Fica instituída a Década da Educação do Município, a iniciar-se em 2001.

§ 1º a partir de 2007 somente serão admitidos professores habilitados em nível superior.

§ 2º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão da rede escolar pública de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Art. 24 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 04 de setembro de 2000.

DR. JOSÉ LIBERATO FERREIRA CABOCLO
Prefeito Municipal

Autógrafo nº 8603
Proj. de lei 118/00, do Executivo.

Dr. ALCIDES ZANIRATO
Presidente da Câmara

Aprovado em 22/08/00 - 28ª Sessão Ordinária
Registrado e publicado na Secretaria da Câmara em 23/08/00

JOSÉ ROBERTO DOS SANTOS
Assessor do Protocolo1

ANEXO B – LEI COMPLEMENTAR 138, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2001

DISPÕE SOBRE O ESTATUTO, PLANO DE CARREIRA, VENCIMENTOS E SALÁRIOS DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS CORRELATAS.

Prefeito EDINHO ARAÚJO, do Município de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por Lei, FAZ SABER que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte Lei Complementar:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Seção I

Do Estatuto Dos Profissionais da Educação e Seus Objetivos

Art. 1º Esta Lei Complementar estrutura e organiza o Magistério Público Municipal de Educação Básica em todos os seus níveis e modalidades, institui o Estatuto e Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal da Educação do Município de São José do Rio Preto, nos termos do artigo 67, da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e denominar-se-á Estatuto e Plano de Carreira dos Profissionais da Educação.

Art. 2º Fica instituído o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro dos Profissionais da Educação da Secretaria Municipal da Educação, do Município de São José do Rio Preto, nos termos estabelecidos nesta Lei Complementar.

Art. 3º Esta Lei Complementar aplica-se aos profissionais que exercem atividades de docência e aos especialistas de educação, que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades, aos quais cabem as atribuições de ministrar, planejar, inspecionar, supervisionar, orientar e administrar a Educação Básica, em todos os seus níveis e modalidades.

Seção II

Dos Conceitos Básicos

Art. 4º Para os fins desta Lei Complementar, consideram-se:

I - Cargo ou emprego dos Profissionais da Educação: o conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao profissional da educação.

II - Classe: conjunto de cargos, empregos e funções-atividade da mesma natureza e igual denominação;

III - Carreira dos Profissionais da Educação: conjunto de cargos ou empregos de provimento efetivo por concurso público de provas e títulos, do Quadro do Magistério, caracterizados pelo desempenho das atividades a que se refere o artigo 3º;

IV - Quadro dos Profissionais da Educação: conjunto de cargos e empregos e funções-atividade de docentes e de cargos e empregos de Especialistas de Educação, privativos da Secretaria Municipal da Educação;

V - Referência: conjunto de vencimentos e salários a serem percebidos pelos ocupantes de cargo ou emprego público do quadro dos Profissionais da Educação Básica I - PEB I, conforme jornada de trabalho, tempo de serviços e progressão;

VI - Nível: conjunto de vencimentos e salários a serem percebidos pelos ocupantes de cargo ou emprego público do quadro dos Profissionais da Educação Básica II - PEB II e Especialistas, conforme jornada de trabalho, tempo de serviço e progressão funcional.

CAPITULO II DO QUADRO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Seção I

Da Composição

Art. 5º O Quadro dos Profissionais da Educação é composto de 2 (dois) subquadros, a saber:

I - Subquadro de Cargos e Empregos Públicos, providos por concurso - (SQ-CEP)

a) estatutários;

b) celetistas.

II - Subquadro de Empregos para Funções-Atividade - (SQ-EFA)

a) declarados estáveis pela Constituição Federal;

b) celetistas, contratados em caráter temporário, através de seleção por títulos e tempo de serviço;

Art. 6º O Quadro dos Profissionais da Educação é constituído de classes de docentes e de classes de Especialistas de Educação, integradas nos Subquadros do Quadro dos Profissionais da Educação, na seguinte conformidade:

I - Classes de Docentes:

a) Professor de Educação Básica 1 - (PEB I]

b) Professor de Educação Básica 2 - (PEB II]

II - Classes de Especialista de Educação

a) Coordenador Pedagógico;

b) Diretor de Escola;

c) Supervisor de Ensino.

d) Inspectores de alunos; (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 466/2015)

e) Agentes Administrativos. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 466/2015)

Art. 7º Além das classes previstas no artigo anterior, poderá haver ainda a função de Assistente de Diretor de Escola e de Professores de salas de atendimento a portadores de necessidades especiais e professores pluridocentes, na forma a ser estabelecida em Regulamento. (Regulamentado pelo Decreto nº 13.538/2007)

Art. 7º Além das classes previstas no artigo anterior, poderá haver ainda a função de Assistente de Diretor de Escola, Professores de Atendimento Educacional Especializado, Professor Pluridocente e Professor Formador/Capacitador, na forma a ser estabelecida em Regulamento. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

Seção II

Do Campo de Atuação

Art. 8º Os integrantes das classes de docentes exercerão suas atividades na seguinte conformidade:

I - Professor de Educação Básica I:

a) Educação Infantil;

b) 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, em todas as suas modalidades.

c) Salas de atendimento a portadores de necessidades especiais.

II - Professor de Educação Básica II:

a) 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, em todas as suas modalidades; e

b) Ensino Médio, em todas as suas modalidades.

§ 1º O Professor de Educação Básica I poderá, desde que habilitado, ministrar aulas de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e no ensino médio, regular ou educação de jovens e adultos, como carga suplementar de trabalho.

§ 2º O Professor de Educação Básica II poderá, desde que habilitado, ministrar aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª séries, como carga suplementar de trabalho.

Art. 8º Os integrantes das classes de docentes exercerão suas atividades na seguinte conformidade:

I - Professor de Educação Básica I:

a) Educação Infantil;

b) 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em todas as suas modalidades.

II - Professor de Educação Básica II:

a) 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em todas as suas modalidades;

b) Ensino Médio, em todas as suas modalidades; e

c) Professor de Educação Especial em todas as suas modalidades. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 1º O Professor de Educação Básica I, desde que habilitado, poderá ministrar aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos - EJA, como carga suplementar de trabalho. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 2º O Professor de Educação Básica II, desde que habilitado, poderá ministrar aulas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, como carga suplementar de trabalho. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

Art. 9º Os integrantes das classes de Especialistas da Educação exercerão suas atividades nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica..

CAPÍTULO III DO PROVIMENTO

Seção I

Dos Requisitos

Art. 10 Os requisitos para o provimento dos cargos ou empregos das classes de docentes e das classes de especialistas de educação ficam estabelecidos em conformidade com o Anexo II desta Lei Complementar.

Seção II

Da Forma de Provimento

Art. 11 O provimento dos cargos ou empregos das classes de docentes e dos especialistas de educação se dará por nomeação, mediante prévia aprovação em concurso público, exceto o cargo de Diretor de Escola que será nomeado após eleição, respeitado todos os direitos adquiridos. (Art. declarado inconstitucional de acordo com ADIN Nº 161.799.0/0-00)

Parágrafo Único. Ficam garantidos ao Quadro do Magistério todos os direitos adquiridos, inclusive a remoção e a substituição precedendo o processo da Gestão Democrática.

Art. 11 O provimento dos cargos ou empregos das classes de docentes e dos especialistas de educação se dará por nomeação, mediante prévia aprovação em concurso público. (Redação dada pela Lei Complementar nº 229/2007)

Seção III

Dos Concursos Públicos

Art. 12 O provimento dos cargos ou empregos das classes de docentes e dos especialistas de educação da carreira dos Profissionais da Educação far-se-á através de concurso público de provas e títulos.

Art. 13 O prazo de validade de concurso público será de até 2 (dois) anos, a contar da data da homologação, prorrogável uma única vez por igual período, a critério da Administração.

Art. 14 Os concursos públicos para provimento de cargos ou preenchimento de emprego serão realizados pelas Secretarias Municipais de Administração e da Educação, de acordo com as regras especificadas em regulamento.

Art. 15 Os concursos públicos reger-se-ão por editais que estabelecerão:

I - a modalidade do concurso;

II - os requisitos para o provimento do cargo ou empregos;

III - o tipo e o conteúdo das provas e a natureza dos títulos;

IV - os critérios de aprovação, classificação e o prazo de validade; e

V - número de cargos ou empregos a serem preenchidos.

CAPÍTULO IV

DAS FUNÇÕES-ATIVIDADE E DAS DESIGNAÇÕES

Seção I

Do Preenchimento de Funções-atividade

Art. 16 O preenchimento de funções-atividade das classes de docentes será efetuado mediante contratação em caráter temporário e emergencial.

§ 1º A contratação de que trata este artigo processar-se-á nas seguintes hipóteses:

I - para reger classes ou ministrar aulas cujo número reduzido, especificidade ou transitoriedade não justifiquem o preenchimento de cargo ou emprego público;

II - para reger classes ou ministrar aulas distribuídas a ocupantes de cargos, empregos ou de funções-atividade, afastados a qualquer título;

III - para reger classes ou ministrar aulas decorrentes de cargos ou empregos vagos ou que ainda não tenham sido criados. (Revogado pela Lei Complementar nº 229/2007)

§ 2º A contratação de que trata este artigo far-se-á observada a ordem de classificação e com término previsto para o final do período ou ano letivo.

§ 2º A contratação de que trata este artigo far-se-á, observada a ordem de classificação, por um período de até 12 (doze) meses, prorrogáveis por até mais 6 (seis) meses, a critério da Administração, havendo necessidade do serviço. Em caso do primeiro período de contratação ser menor que 12 (doze) meses, a prorrogação poderá superar 6 (seis) meses, respeitando

sempre o limite máximo de 18 (dezoito) meses, somados os dois períodos. (Redação dada pela Lei Complementar nº 229/2007)

§ 3º Para nova contratação por tempo determinado deverá ser observado o interstício de 6 (seis) meses após o término do contrato anterior.

§ 4º A contratação de que trata este artigo só se dará após esgotadas todas as possibilidades de distribuição de aulas ou classes aos professores já ocupantes de cargos e empregos, seja na composição ou na ampliação da jornada, ou ainda em carga suplementar.

Art. 16 O preenchimento de funções atividade das classes de docentes será efetuado em regime especial de contratação temporária e de excepcional interesse público.

§ 1º As contratações temporárias para preenchimento de funções atividade atenderão às seguintes hipóteses:

I - para a regência de classes ou aulas cujo número reduzido, especificidade ou transitoriedade não justifiquem o preenchimento de cargo ou emprego públicos;

II - para a regência de classes ou aulas distribuídas aos ocupantes de cargos, empregos ou de funções atividade, afastados a qualquer título. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 2º As contratações referidas no caput deste artigo far-se-ão, observada a ordem de classificação, para prestação de serviços durante o ano letivo, considerado este a partir da fixação do calendário escolar, até o limite de 2 (dois) anos letivos, a critério da Secretaria Municipal de Educação, segundo a necessidade do serviço. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 3º A utilização da contratação estabelecida neste artigo se dará sempre depois de esgotadas todas as possibilidades de distribuição de aulas ou classes aos professores já ocupantes de cargos e empregos públicos, seja na composição ou na ampliação da jornada, ou, ainda, em carga suplementar. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

Seção II

Dos Requisitos

Art. 17 Os requisitos para o preenchimento das funções-atividade das classes de docentes estão estabelecidos no Anexo II, desta Lei Complementar, para provimento dos cargos ou empregos de Professor de Educação Básica I e Professor de Educação Básica II.

Seção III

Do Processo Seletivo

Art. 18 O preenchimento de funções-atividade da série de classes de docentes do Quadro dos Profissionais da Educação far-se-á mediante contratação, precedida de ampla divulgação do processo seletivo de títulos e de tempo de serviço.

Art. 19 O processo seletivo, de que trata o artigo anterior, será regulamentado pela Secretaria Municipal de Educação.

Seção IV

Das Designações

Art. 20 A designação para as funções de professor-coordenador de cursos, áreas de estudos ou projetos será precedida de escolha, pelos seus pares, entre os docentes da unidade escolar e homologada pelo Conselho de Escola.

Parágrafo Único. As funções referidas neste artigo serão exercidas na forma de regulamento específico.

Art. 20 O Profissional de Educação integrante dos Quadros do Magistério estabelecido nesta Lei Complementar poderá ser designado para:

I - exercer atividades inerentes ou correlatas ao magistério ou funções públicas, em unidades, departamentos ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação, ou junto às entidades com esta conveniadas;

II - substituir ocupante de cargo ou emprego, da mesma ou de outra classe do Quadro do Magistério. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 1º Consideram-se atividades inerentes ou correlatas ao magistério as relacionadas com:

a) a docência em outras modalidades de ensino;

b) o desenvolvimento de estudos de natureza técnica relativos ao planejamento, pesquisas, supervisão e orientação em currículos, administração escolar, assessoria e assistência técnica exercidas em unidades, departamentos e órgãos da Secretaria Municipal de Educação;

c) a capacitação e formação continuada de docentes junto aos departamentos da Secretaria Municipal de Educação;

c) a capacitação e formação continuada de docentes e especialistas junto aos Departamentos da Secretaria Municipal de Educação. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

d) o exercício de atividades referentes aos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação;

e) o exercício de atividades referentes aos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação em convênio com o MEC, Universidades, Secretaria de Estado da Educação e outras Entidades Educacionais ou Conveniadas. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 2º Os docentes designados para atuarem junto aos Departamentos ou Unidades da Secretaria Municipal da Educação em funções de natureza técnica, relativas ao desenvolvimento de estudos, planejamento, pesquisas, supervisão, administração escolar, orientação curricular, capacitação e formação continuada de docentes, assessoramento e assistência técnica, cumprirão jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, considerando-se como carga suplementar a diferença de horas apurada entre esta jornada e a do docente. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 2º Os docentes designados para atuarem junto aos Departamentos ou Unidades da Secretaria Municipal da Educação em funções de natureza técnica, relativas ao desenvolvimento de estudos, planejamento, pesquisas, supervisão, administração escolar, orientação curricular, capacitação e formação continuada de docentes e especialistas, assessoramento e assistência técnica, cumprirão jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, considerando-se como carga suplementar a diferença de horas apurada entre esta jornada e a do docente. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

§ 3º As designações referidas neste artigo ocorrerão sem prejuízo dos vencimentos e das demais vantagens do cargo ou emprego. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 4º Serão denominados Professores Formadores/Capacitadores os Docentes e Especialistas de Educação designados para atuar no Departamento de Capacitação para formação continuada e capacitação de docentes. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 4º Serão denominados Professores Formadores/Capacitadores os Docentes e Especialistas de Educação designados para atuar no Departamento de Capacitação para formação continuada e capacitação de docentes e especialistas. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

Art. 21 A designação e a dispensa do Assistente de Direção de Escola são de competência do Secretário Municipal de Educação, após o processo de indicação em lista tríplice.

§ 1º A indicação de que trata este artigo será precedida de escolha dentre os docentes da Unidade Escolar e homologada pelo Conselho de Escola.

§ 2º Excepcionalmente, não havendo interessado da Unidade Escolar, a indicação poderá recair em profissional de outra Unidade Escolar.

Art. 22 Para exercer as funções de Assistente de Direção de Escola o profissional deverá atender aos seguintes requisitos:

- I - ter licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação stricto-sensu na área de Educação;
- II - ter no mínimo 3 (três) anos de exercício no Magistério.

Art. 22 Para exercer as funções de Assistente de Direção de Escola o profissional deverá atender aos seguintes requisitos:

- I - ter licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar ou Gestão Escolar;
- II - ter, no mínimo, 3 (três) anos de exercício no Magistério, sendo no mínimo 2 (dois) de docência. (Redação dada pela Lei Complementar nº 229/2007)

CAPÍTULO V DAS SUBSTITUIÇÕES

Art. 23 Observados os requisitos legais, haverá substituição durante o impedimento legal e temporário dos docentes e especialistas de educação do Quadro dos Profissionais da Educação.

§ 1º Pelo exercício de função de outra classe, o substituto perceberá, em acréscimo aos seus vencimentos, a diferença entre o seu vencimento base e o vencimento base inicial do cargo substituído, garantidas as vantagens individuais que incidirão sobre o vencimento base do cargo do substituído.

§ 2º A Secretaria Municipal de Educação expedirá normas complementares para o cumprimento deste artigo.

Art. 24 O cargo de classe de especialista de educação e a função de Assistente de Direção de Escola comportarão substituição sempre que o seu ocupante se afastar, a qualquer título, por no mínimo 15 (quinze) dias.

CAPÍTULO VI DA REMOÇÃO

Art. 25 A remoção dos integrantes do Quadro dos Profissionais da Educação processar-se-á por permuta ou por concurso de títulos.

§ 1º A remoção processar-se-á ao final do segundo semestre do ano letivo, ocorrendo o exercício no início do ano subsequente.

§ 2º Ocorrendo empate no concurso de remoção, serão obedecidos os seguintes critérios:

- I - Maior tempo de serviço no Magistério Municipal Oficial;
- II - Maior número de filhos menores de dezoito anos;
- III - Maior idade.

§ 3º Permuta é a troca de local de trabalho entre docentes que exercem a mesma atividade ou especialistas de educação de igual jornada de trabalho e só poderá ocorrer no final de cada período letivo, precedendo o concurso de remoção.

§ 4º O concurso de remoção sempre deverá preceder o de ingresso para provimento dos cargos ou empregos da carreira dos Profissionais da Educação, somente podendo ser oferecidas em concurso de ingresso as vagas livres remanescentes do concurso de remoção.

§ 5º A posse do pessoal removido deverá ocorrer no início do período ou ano letivo.

CAPÍTULO VII DA VACÂNCIA DE CARGOS, EMPREGOS E FUNÇÕES-ATIVIDADE

Art. 26 A vacância de cargos, empregos ou funções do Quadro dos Profissionais da Educação ocorrerá por morte, aposentadoria, exoneração, demissão ou dispensa.

Art. 27 A dispensa dar-se-á:

- I - pelo provimento do cargo ou emprego;
- II - pela reassunção do titular do cargo ou emprego;
- III - quando o motivo que fundamentou a contratação deixar de existir;
- IV - por desempenho insatisfatório mediante avaliação periódica;
- V - por falta de cumprimento dos deveres.

Parágrafo Único. A dispensa nos termos dos incisos IV e V observará o devido processo legal.

CAPÍTULO VIII DA JORNADA DE TRABALHO

Seção I

Da Jornada de Trabalho Docente

Art. 28 Os ocupantes de cargo ou emprego docente ficam sujeitos a uma das seguintes jornadas de trabalho:

- I - Jornada de trabalho de Professor de Educação Básica I;
- II - Jornada de trabalho do Professor de Educação Básica II.

Art. 28 Os ocupantes de cargos ou empregos docentes ficam sujeitos às seguintes jornadas de trabalho:

- I - Jornada de Trabalho de Professor de Educação Básica I (PEB I):
 - a) Jornada Integral de Trabalho Docente de dedicação Exclusiva;
 - b) Jornada Integral de Trabalho Docente;
 - c) Jornada Parcial de Trabalho Docente. (Revogada pela Lei Complementar nº 377/2013)
- II - Jornada de Trabalho de Professor de Educação Básica II (PEB II):
 - a) Jornada Integral de Trabalho Docente de dedicação Exclusiva;
 - b) Jornada Integral de Trabalho Docente;
 - c) Jornada Parcial de Trabalho Docente. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 1º Para efeitos do disposto no inciso I deste artigo considera-se:

- I - Jornada Integral de Trabalho Docente de dedicação Exclusiva:
 - a) 35 (trinta e cinco) horas em atividades com alunos;
 - a) 30 (trinta) horas em atividades com alunos; (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)
 - b) 05 (cinco) de Horas de Trabalho Pedagógico, sendo: 02 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 03 (três) de Preparo Pedagógico de material, atendimento a comunidade e formação continuada, conforme diretrizes da Secretaria Municipal da Educação e a proposta pedagógica da escola.
 - b) 10 (dez) de Horas de Trabalho Pedagógico, sendo: 02 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 05 (cinco) horas de Trabalho Pedagógico (HTP) distribuídas em preparo de material, recuperação paralela, formação continuada e atendimento a comunidade; e 03 (três) horas em local de livre escolha pelo docente, conforme diretrizes da Secretaria Municipal da

Educação e a proposta pedagógica da escola. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

II - Jornada Integral de Trabalho Docente:

- a) 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos;
- b) 10 (dez) Horas de Trabalho Pedagógico, sendo: 02 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 05 (cinco) Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) distribuídas em preparo de material, recuperação paralela, formação continuada e atendimento à comunidade, conforme diretrizes da Secretaria Municipal da Educação e a proposta pedagógica da escola; e 03 (três) horas em local de livre escolha pelo docente.

III - Jornada Parcial de Trabalho Docente:

- a) 20 (vinte) horas em atividades com alunos;
- b) 04 (quatro) Horas de Trabalho Pedagógico, sendo: 02 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); e 02 (duas) horas em local de livre escolha. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011) (Revogado pela Lei Complementar nº 377/2013)

§ 2º Para efeitos do disposto no inciso II deste artigo considera-se:

I - Jornada de Trabalho Docente de dedicação Exclusiva:

- a) 35 (trinta e cinco) horas em atividades com alunos;
- a) 30 (trinta) horas em atividades com alunos; (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)
- b) 05 (cinco) de Horas de Trabalho Pedagógico, sendo: 02 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 03 (três) de Preparo Pedagógico de material, atendimento a comunidade e formação continuada, conforme diretrizes da Secretaria Municipal da Educação e a proposta pedagógica da escola.
- b) 10 (dez) de Horas de Trabalho Pedagógico, sendo: 02 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 05 (cinco) horas de Trabalho Pedagógico (HTP) distribuídas em preparo de material, recuperação paralela, formação continuada e atendimento a comunidade; e 03 (três) horas em local de livre escolha pelo docente, conforme diretrizes da Secretaria Municipal da Educação e a proposta pedagógica da escola. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

II - Jornada Integral de Trabalho Docente:

- a) 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos;
- b) 10 (dez) Horas de Trabalho Pedagógico, sendo: 02 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 02 (duas) horas de formação continuada; 03 (três) horas de recuperação paralela, preparo de material, orientação técnica e atendimento à comunidade, distribuídas conforme diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e proposta pedagógica da escola, e 03 (três) horas em local de livre escolha.

III - Jornada Parcial de Trabalho Docente:

- a) 20 (vinte) horas em atividades com alunos;
- b) 04 (quatro) Horas de Trabalho Pedagógico, sendo: 02 (duas) Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 02 (duas) horas em local de livre escolha. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 3º Quando o conjunto de horas em atividades com alunos for diferente do previsto neste artigo, a esse conjunto corresponderão horas de trabalho pedagógico na escola e horas de trabalho em local de livre escolha pelo docente, na forma indicada no anexo III desta Lei Complementar. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 3º Quando o conjunto de horas em atividades com alunos for diferente do previsto neste artigo, a esse conjunto corresponderão horas de trabalho pedagógico na escola e horas de trabalho em local de livre escolha pelo docente, observada para a jornada de 40 (quarenta) horas a maior proporção, na forma indicada no Anexo III desta Lei Complementar. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

§ 4º Para fins de provimento ou contratações temporárias a Secretaria Municipal de Educação especificará a aplicação das jornadas de que trata este artigo, podendo ainda ofertar opção de exercício quanto à Jornada Integral Docente de dedicação Exclusiva, de forma irretratável, aos atuais integrantes do quadro do magistério como definido nesta Lei Complementar, respeitado o disposto no § 1º do artigo 29 deste diploma. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 4º A Secretaria Municipal de Educação especificará a aplicação das jornadas de que trata este artigo para os cargos, empregos e funções atividades. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

§ 5º A Secretaria Municipal de Educação poderá ofertar opção de exercício quanto à Jornada Integral Docente de dedicação Exclusiva, de forma irretratável, aos atuais integrantes do quadro do magistério como definido nesta Lei Complementar, respeitado o disposto no § 1º do artigo 29 deste diploma. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 340/2011) (Artigo 28 declarado suspenso pelo Tribunal de Justiça de São Paulo, conforme ADI nº 2130880-46.2023.8.26.0000)

Art. 29 A jornada semanal de trabalho do Professor de Educação Básica é constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha, a saber:

I - Jornada de trabalho de Professor de Educação Básica I de:

- a) 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos;
- b) 10 (dez) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) de HTPC - horas de trabalho pedagógico coletivo na escola, 3 (três) horas de trabalho no local de livre escolha pelo docente e as demais horas de Preparação de Material, Estudo de recuperação paralela, atendimento à comunidade, distribuídas de acordo com a necessidade da escola.

§ 1º Para o Professor de Educação Básica I que se ativar no ensino supletivo noturno, fica assegurada a jornada de 24 (vinte e quatro) horas semanais, sendo 20 (vinte) horas em atividades com alunos, 2 (duas) horas de trabalho coletivo na escola e 2 (duas) horas em local de livre escolha pelo docente.

§ 2º Na proposta pedagógica das Escolas Municipais de Ensino Fundamental deverá constar obrigatoriamente as horas que serão destinadas à recuperação paralela.

II - Jornada de trabalho do Professor da Educação Básica II, composta de:

- a) 20 (vinte) horas em atividades com alunos;
- b) 4 (quatro) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) horas de trabalho coletivo na escola e 2 (duas) horas em local de livre escolha pelo docente.

§ 1º A hora de trabalho terá a duração de 60 (sessenta) minutos.

§ 2º As jornadas de trabalho previstas nesta Lei Complementar não se aplicam aos ocupantes de função atividade, que deverão ser remunerados conforme a carga horária que efetivamente vierem a cumprir.

§ 3º Quando o conjunto de horas em atividades com alunos for diferente do previsto neste artigo, a esse conjunto corresponderão horas de trabalho pedagógico na escola e horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente, na forma indicada no Anexo III desta Lei Complementar.

§ 4º Em havendo aulas livres na Unidade Escolar, o docente neste estabelecimento poderá ativar-se até 35 (trinta e cinco) horas, como jornada suplementar.

Art. 29 A jornada semanal de trabalho do docente é constituída de horas em atividades com alunos, de horas de trabalho pedagógico na escola e de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 1º A atribuição da Jornada Integral de Trabalho de dedicação exclusiva será, prioritariamente, para atuação nas unidades escolares de tempo integral, podendo haver atribuição em unidade escolar de período parcial diurno, onde as horas com alunos, correspondentes à diferença entre o limite da jornada exclusiva e a jornada parcial (10 horas), deverão ser utilizadas para substituição nas escolas da rede municipal. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 1º A atribuição da jornada integral de trabalho docente de dedicação exclusiva será, prioritariamente, para atuação nas unidades escolares de período integral, podendo haver atribuição em unidade escolar de período parcial, onde as horas com alunos, correspondentes à diferença entre o limite da jornada exclusiva e a jornada integral (5 horas), deverão ser utilizadas para substituição nas escolas da rede municipal. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

§ 2º As horas com alunos da Jornada Integral de Trabalho de dedicação Exclusiva deverão ser distribuídas em 05 dias e 07 horas diárias em escola de período integral ou 05 horas diárias em escola de período parcial diurno, podendo por necessidade do serviço e a critério da SME, chegar a 10 horas diárias em dois dias da semana em regime de compensação de horários. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 2º As horas com alunos da Jornada Integral de Trabalho de dedicação Exclusiva deverão ser distribuídas em 05 dias e 06 horas diárias em escola de período integral ou 05 horas diárias em escola de período parcial diurno, podendo por necessidade do serviço e a critério da SME, chegar a 10 horas diárias em um dia da semana em regime de compensação de horários. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

§ 3º A atribuição da Jornada Integral de Trabalho Docente ao Professor de Educação Básica I será específica para atuação nas classes de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano e das classes de Educação Infantil. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 4º Ao Professor de Educação Básica I que durante o ano letivo se ativar ao atendimento dos termos iniciais (1º ao 5º ano) da Educação de Jovens e Adultos, será atribuída jornada parcial de trabalho docente. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011) (Revogado pela Lei Complementar nº 377/2013)

§ 5º A atribuição de Jornada Integral de Trabalho Docente ao Professor de Educação Básica II será específica ao atendimento do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, sendo que esta jornada, quando houver número suficiente de aulas, deverá ser constituída na própria unidade escolar. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 6º Ao Professor de Educação Básica II que constituir jornada com aulas da Educação de Jovens e Adultos será atribuída jornada parcial de trabalho docente. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011) (Revogado pela Lei Complementar nº 340/2011)

§ 7º Na proposta pedagógica das Escolas Municipais de Ensino Fundamental deverá constar obrigatoriamente as horas que serão destinadas à recuperação paralela. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 8º Nas 03 (três) horas de trabalho pedagógico destinadas a recuperação paralela, preparo de material, orientação técnica e atendimento a comunidade que integram a carga horária da jornada integral de trabalho docente do Professor da Educação Básica II, poderão ser desenvolvidos projetos especiais conforme diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e proposta pedagógica da unidade escolar. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 9º A hora de trabalho terá a duração de 60 (sessenta) minutos. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 10 As jornadas de trabalho previstas nesta Lei Complementar não se aplicam aos Professores de Educação Básica II, ocupantes de função atividade, que deverão ser remunerados conforme a carga horária que efetivamente vierem a cumprir. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 10 Os ocupantes de função atividade deverão ser remunerados conforme a carga horária que efetivamente vierem a cumprir. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

§ 11 A Secretaria Municipal de Educação expedirá normas complementares para cumprimento deste artigo. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

Art. 30 As horas de trabalho pedagógico de que trata o artigo anterior, a serem cumpridas na escola, serão destinadas a:

Art. 30 As horas de trabalho pedagógico de que trata o artigo anterior, a serem cumpridas na escola ou outro local autorizado pela Secretaria Municipal da Educação, serão destinados a: (Redação dada pela Lei Complementar nº 293/2009)

a) Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo;

b) Horário de Trabalho Pedagógico que inclui reuniões de caráter coletivo, orientação técnica bem como atendimento a comunidade.

§ 1º Todo docente deverá cumprir no mínimo 2 (duas) horas de trabalho coletivo.

§ 2º As horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente destinam-se à preparação de aulas e avaliação de trabalhos dos alunos.

§ 3º A Secretária da Educação poderá convocar os docentes para formação continuada, como palestras, orientações técnicas, cursos e outros em outro local que não a unidade escolar. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 293/2009)

§ 4º As horas de formação continuada a que se refere o parágrafo anterior terá frequência registrada e remetida à unidade escolar para registro em folha de pagamento. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 293/2009)

Art. 31 Os docentes titulares de cargo ou emprego exercerão suas atividades nos seguintes campos de atuação:

I - Professor de Educação Básica I, que atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, em todas as suas modalidades, observado o disposto no § 1º do artigo 8º desta lei e o limite semanal de 44 (quarenta e quatro) horas.

II - Professor de Educação Básica II, que atua no Ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, médio, em todas as suas modalidades, observado o disposto no § 2º do artigo 8º desta lei e o limite semanal de 44 (quarenta e quatro) horas.

Art. 32 Entende-se por carga horária o conjunto de horas em atividades com alunos, horas de trabalho pedagógico na escola e horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente.

Art. 33 Nos casos de acúmulo de cargo será observada a compatibilidade de horário, inclusive as horas de trabalho pedagógicos que compreendem HTPC/PPM e atendimento aos pais.

Parágrafo Único. A acumulação de cargo, emprego ou função-atividade só será permitida se houver compatibilidade de horário.

Seção II

Da Jornada de Trabalho do Especialista de Educação

Art. 34 Os titulares de cargo ou emprego das classes de especialistas de educação ficam sujeitos à Jornada de 40 horas.

Seção III

Da Carga Suplementar de Trabalho Docente

Art. 35 Os docentes sujeitos às jornadas previstas no artigo 29 desta Lei Complementar poderão exercer carga suplementar de trabalho.

Art. 36 Entende-se por carga suplementar de trabalho o número de horas prestadas pelo docente, além daquelas fixadas para a jornada de trabalho a que estiver sujeito.

§ 1º As horas prestadas a título de carga suplementar de trabalho são constituídas de horas em atividades com alunos, horas de trabalho pedagógico na escola e horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente, na forma indicada no Anexo III desta Lei Complementar.

§ 2º O número de horas semanais da carga suplementar de trabalho corresponderá à diferença entre o limite de 44 (quarenta e quatro) horas e o número de horas previstas nas jornadas de trabalho a que se refere o artigo 29 desta Lei Complementar.

CAPÍTULO IX DA CLASSIFICAÇÃO PARA DISTRIBUIÇÃO DE CLASSES OU AULAS

Art. 37 Para fins de distribuição de classes ou aulas, os docentes do mesmo campo de atuação das classes ou das aulas a serem distribuídas serão classificados, observada a seguinte ordem de preferência:

I - Quanto à situação funcional:

- a) titular de cargo ou emprego provido mediante concurso de provas e títulos;
- b) declarado estável nos termos do artigo 19 dos ADCT da Constituição Federal de 1.988, habilitado;
- c) titular de cargo ou emprego de Professor de Educação Básica I habilitado para ministrar componentes curriculares de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental ou de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio ou de Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional, e titular de cargo ou emprego de Professor de Educação Básica II, habilitado para ministrar aulas nas classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, de Educação Infantil, após os docentes haverem ampliado, reduzido ou complementado a sua jornada de trabalho;
- d) ocupante de função-atividade, a que se refere o artigo 16, correspondente ao componente curricular das aulas ou classes a serem distribuídas.

II - Quanto à habilitação:

1. Titular de cargo ou emprego:
 - a) a específica do cargo ou emprego;
 - b) a não-específica do cargo ou emprego.
2. O ocupante de função-atividade será classificado em todas as disciplinas para as quais seja habilitado e esteja devidamente inscrito, na seguinte conformidade:
 - a) específica da licenciatura;
 - b) outras disciplinas em que seja habilitado.

III - Quanto ao tempo de serviço:

- a) os que contarem maior tempo de serviço na Unidade Escolar como docentes no campo de atuação referente às aulas ou classes a serem distribuídas;
- b) os que contarem maior tempo de serviço no cargo, emprego ou função-atividade como docente no campo de atuação referente às aulas ou classes a serem distribuídas;
- c) os que contarem maior tempo de serviço no Magistério Público Oficial em atividade docente, no campo de atuação referente às aulas ou classes a serem distribuídas;

IV - quanto aos títulos, no campo de atuação relativo às aulas ou classes a serem distribuídas:

- a) certificado de aprovação em concurso público de provas e títulos, para provimento de cargo ou emprego; (Revogada pela Lei Complementar nº 716/2023)

- b) certificado de aprovação em outros concursos públicos de provas e títulos da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, específicos do campo de atuação e dos componentes curriculares correspondentes às classes ou aulas a serem distribuídas;
- c) título de Doutor;
- d) título de Mestre;
- e) certificado de conclusão de curso de Especialização, com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas;
- f) certificado de conclusão de curso de Aperfeiçoamento, com a duração mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- g) certificado de conclusão de curso com a duração mínima de 30 (trinta) horas, realizado nos três anos anteriores;
- h) certificado de conclusão das disciplinas cursadas na Pós-Graduação, em nível de mestrado e doutorado, concluídas nos três anos anteriores, desde que não integralizadas na conclusão do curso;
- i) certificado de participação em congressos, seminários e eventos realizados nos três anos anteriores.

§ 1º Na contagem de tempo a que se refere o inciso III deste artigo, não será considerado o tempo já computado para aposentadoria.

§ 2º O total da pontuação atribuída aos títulos não poderá ser superior ao total da pontuação atribuída ao tempo de serviço.

§ 3º Os diplomas, certificados e atestados de conclusão de cursos ou disciplinas, e participação em eventos culturais ou científicos, deverão ser expedidos por entidades oficiais ou particulares credenciadas de acordo com a legislação em vigor;

§ 4º A primeira fase de distribuição de classes ou aulas dar-se-á na Unidade Escolar em que estão classificados os cargos, empregos ou funções-atividade.

§ 5º Na segunda fase de distribuição, a ser realizada na Secretaria da Educação, concorrerão os docentes que já participaram da primeira fase, observada a ordem de classificação.

§ 6º Ao docente declarado estável, depois de esgotada a possibilidade de distribuição de aulas, será aproveitado a critério da Administração, devendo, obrigatoriamente, cumprir a jornada de 24 (vinte e quatro) horas.

§ 7º Somente após esgotada a possibilidade de distribuição das aulas para as quais estiver prioritariamente classificado, poderá o docente pleitear aulas de outros componentes curriculares, observada a habilitação exigida.

§ 8º Aplicam-se, no que couber, os dispositivos estabelecidos neste artigo para os casos de:

I - preenchimento de função-atividade previsto no artigo 16;

II - substituição docente e de especialista de educação prevista no artigo 23;

III - concurso de remoção previsto no artigo 25.

§ 10 A Secretaria Municipal de Educação expedirá normas complementares necessárias ao cumprimento deste artigo, estabelecendo os critérios para atribuição de pontos referentes ao tempo de serviço e títulos.

§ 11 Fica proibida a cobrança de taxas ou qualquer custo adicional para participação de professores de Educação Básica e Especialistas de Educação em cursos, seminários, congressos e eventos culturais ou científicos previstos neste artigo, promovidos pela Secretaria Municipal da Educação.

CAPÍTULO X DA PROMOÇÃO

Seção I

Da Progressão Funcional

Art. 38 A Progressão Funcional é a passagem do integrante do Quadro dos Profissionais da Educação para nível retributivo superior da respectiva classe, mediante a avaliação de indicadores de crescimento, capacidade potencial de trabalho do profissional do magistério e tempo de serviço.

Art. 39 Os integrantes da carreira dos Profissionais de Educação e os declarados estáveis pela Constituição Federal terão assegurada a progressão funcional através dos seguintes critérios:

I - tempo de serviço no quadro do magistério;

II - via acadêmica, exclusivamente para Professor de Educação Básica - PEB I.

Art. 40 Para fins de progressão de tempo de serviço deverão ser cumpridos interstícios mínimos, computado sempre o tempo de efetivo exercício do magistério no nível ou referência que estiver enquadrado, a saber:

I - Professores de Educação Básica I - PEB 1, em conformidade com o Anexo IV e em consonância com a Leis Complementares. 03/90 e 05/90;

II - Professores de Educação Básica II - PEB II, em conformidade com o Anexo V, sendo que:

a) do nível I para o nível II = cinco anos;

b) do nível II para o nível III = cinco anos;

c) do nível III para o nível IV = cinco anos; e

d) do nível IV para o nível V = cinco anos.

III - Especialistas de Educação (Coordenador, Diretor concursado e Supervisor), em conformidade com o Anexo VI, sendo que:

a) do nível I para o nível II = cinco anos;

b) do nível II para o nível III = cinco anos;

c) do nível III para o nível IV = cinco anos; e

d) do nível IV para o nível V = cinco anos.

Art. 41 Interromper-se-á o interstício a que se refere o artigo anterior, quando o servidor estiver:

I - afastado por licença para tratar de assuntos particulares;

II - afastado para o exercício de mandato eletivo;

III - afastado para freqüentar cursos de Especialização, Mestrado ou Doutorado no país ou no exterior;

IV - afastado em desvio de função ou exercício de atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino, exceto no caso previsto pelo artigo 116 da Lei Complementar nº 5/90;

V - afastado para prestação de serviços em órgãos estranhos à Administração Municipal, direta ou indireta.

Art. 42 A progressão funcional via acadêmica, exclusivamente para o Professor de Educação Básica I - PEB 1, se dará na forma seguinte:

I - Habilitação em curso de licenciatura;

II - Conclusão de curso de pós-graduação, nos níveis de especialização, mestrado ou doutorado;

§ 1º A atribuição de pontos, nos termos do inciso I, obedecerá ao seguinte critério:

a) Quando o portador de habilitação de grau superior correspondente à licenciatura plena: 10 (dez) pontos.

§ 2º A atribuição de pontos nos termos do inciso II, obedecerá ao seguinte critério:

a) quando portador de pós-graduação, em nível de especialização (com duração de 360 horas): 5 (cinco) pontos.

b) quando portador do Título de Mestre: 10 (dez) pontos.

c) quando portador do Título de Doutor: 15 (quinze) pontos.

§ 3º É vedada a atribuição cumulativa de pontos a que se refere nas alíneas "a", "b" e "c" do parágrafo anterior e os títulos são aplicáveis uma única vez.

§ 4º Para fins de atribuição de pontos previstos nos parágrafos anteriores só serão considerados os cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação ou quando promovidos por entidade de nível superior e de reconhecido idoneidade e capacidade.

§ 5º Feita a apuração dos títulos, os pontos atribuídos serão computados sob a denominação de "ponto-progressão".

§ 6º A cada 5 (cinco) pontos-progressão atribuídos no termos do dispostos nos inciso I e II, deverá ocorrer o enquadramento do funcionário ou do servidor Professor da Educação Básica I - PEB I, na referência numérica imediatamente superior aquela em que os mesmos se encontravam.

§ 7º Para a progressão via acadêmica prevista no inciso II deste artigo, deverá ser respeitado interstício de 5 (cinco) anos, a cada 5 "pontos-progressão".

§ 8º Os cursos previstos no inciso II deste artigo, no que se refere ao Mestrado e Doutorado, deverão ser credenciados pelo Conselho Nacional de Educação.

Seção II

Das Formas de Provimento de Cargo, Emprego ou de Preenchimento de Função-atividade

Art. 43 Para fins de enquadramento do cargo, emprego ou função-atividade do servidor do Quadro dos Profissionais da Educação que venha a ocupar novo cargo, emprego ou função-atividade do mesmo quadro, proceder-se-á a apuração de pontos e enquadramentos decorrentes da Progressão Funcional, até a data do exercício do novo cargo, emprego ou função-atividade.

Art. 44 Os pontos decorrentes de progressão funcional não serão considerados para efeito de enquadramento, quando o funcionário ou servidor do Quadro dos Profissionais da Educação prover cargo, emprego ou função-atividade não pertencentes ao Quadro dos Profissionais da Educação.

Art. 44-A O profissional titular de cargo efetivo ou emprego público, integrante do Quadro do Magistério de que trata esta Lei Complementar, que vier ocupar novo cargo ou emprego que pertença ao mesmo Quadro terá assegurado, para todos os fins, exceto férias e licença prêmio, o tempo de serviço anterior. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 333/2011)

Parágrafo Único. O benefício do presente artigo se estende aos servidores que ocupem cargo ou emprego que pertença ao mesmo Quadro. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 333/2011)

CAPÍTULO XI DOS DIREITOS E DOS DEVERES

Seção I

Dos Direitos

Art. 45 Além dos direitos previstos em outras normas legais, são direitos do integrante do Quadro dos Profissionais da Educação:

I - freqüentar sem qualquer ônus, seminários, congressos, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação;

- II - ter ao seu alcance informações educacionais, bibliográficas, material didático, outros instrumentos, bem como contar com assistência técnica que auxilie e estimule a melhoria de seu desempenho profissional e a ampliação de seus conhecimentos;
- III - ter assegurada a oportunidade de freqüentar cursos de formação, atualização e especialização profissional;
- IV - dispor, no ambiente de trabalho, de instalação e material técnico-pedagógico suficientes e adequados, para que possa exercer com eficiência e eficácia suas funções;
- V - ter liberdade de escolha e de utilização de materiais, de procedimentos didáticos e de instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem, dentro dos princípios psicopedagógicos, objetivando alicerçar o respeito à pessoa humana e à construção do bem comum;
- VI - receber remuneração de acordo com a classe, nível de habilitação, tempo de serviço e regime de trabalho, conforme o estabelecido por esta Lei Complementar;
- VII - receber remuneração por serviço extraordinário, desde que devidamente convocado para tal fim.
- VIII - receber auxílio para publicação de trabalhos e livros didáticos ou técnicos-científicos, quando solicitado e aprovado pela Administração;
- IX - ter assegurada a igualdade de tratamento no plano técnico-pedagógico, independentemente do regime jurídico a que estiver sujeito;
- X - receber, através dos serviços especializados de educação, assistência ao exercício profissional;
- XI - participar, como integrante do Conselho de Escola, dos estudos e deliberações que afetam o processo educacional;
- XII - participar do processo de planejamento, execução e avaliação das atividades escolares;
- XIII - reunir-se na unidade escolar para tratar de assuntos de interesse da categoria e da educação em geral, sem prejuízo das atividades escolares.

Seção II

Dos Deveres

Art. 46 O integrante do Quadro dos Profissionais da Educação, que tem o dever constante de considerar a relevância social de suas atribuições, mantendo conduta moral e funcional adequada à dignidade profissional, além de cumprir as obrigações previstas em outras normas, deverá:

- I - conhecer e respeitar as leis em geral e, em especial, as pertinentes à educação;
- II - preservar os princípios, os ideais e fins da Educação Brasileira, através de seu desempenho profissional;
- III - empenhar-se em prol do desenvolvimento do aluno, utilizando processos que acompanhem o progresso científico da educação;
- IV - participar das atividades educacionais que lhe forem atribuídas por força de suas funções;
- V - comparecer ao local de trabalho com assiduidade e pontualidade, executando suas tarefas com eficiência, zelo e presteza;
- VI - manter espírito de cooperação e solidariedade com a equipe escolar e a comunidade em geral;
- VII - incentivar a participação, o diálogo e a cooperação entre educandos, demais educadores e a comunidade, visando a construção do conhecimento e de uma sociedade democrática;
- VIII - assegurar o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política do educando preparando-o para o exercício pleno da cidadania;
- IX - respeitar o aluno como sujeito do processo educativo e comprometer-se com a eficácia de seu aprendizado;

- X - comunicar à autoridade imediata as irregularidades de que tiver conhecimento, na sua área de atuação, ou, às autoridades superiores, no caso de omissão por parte da primeira;
- XI - zelar pela defesa dos direitos profissionais e pela reputação da categoria profissional;
- XII - fornecer elementos para a permanente atualização de seus assentamentos funcionais, junto aos órgãos da Administração;
- XIII - considerar os princípios psicopedagógicos, a realidade sócio-econômica da clientela escolar e as diretrizes da Política Educacional na escolha e utilização de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem;
- XIV - participar do Conselho de Escola;
- XV - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- XVI - elaborar e cumprir plano de trabalho e participar da avaliação das atividades escolares, segundo a proposta pedagógica da unidade escolar;
- XVII - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.

CAPÍTULO XII DOS AFASTAMENTOS

Art. 47 O docente ou especialista de educação poderá ser afastado do exercício do cargo ou emprego, respeitado o interesse da Administração, para os seguintes fins:

- I - prover cargo em comissão;
- II - exercer atividades inerentes ou correlatas às do magistério, em cargos, empregos ou funções previstas nas unidades ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação;
- III - exercer junto a entidades conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação funções inerentes ou correlatas às do magistério, sem prejuízo dos vencimentos e das demais vantagens do cargo ou emprego;
- IV - desenvolver atividades junto às entidades de Classe, na forma das normas legais pertinentes;
- V - freqüentar curso de Especialização, Mestrado ou Doutorado, a critério da Administração, no país ou no exterior, com prejuízo de vencimentos, mas sem o prejuízo das demais vantagens do cargo ou emprego, desde que haja a correlação desses cursos com as atividades desenvolvidas pelo docente ou Especialista de Educação;
- VI - exercer função ou substituir ocupante de cargo ou emprego, da mesma ou de outra classe do Quadro do Magistério.

§ 1º Os afastamentos referidos no inciso II serão concedidos sem prejuízo dos vencimentos e das demais vantagens do cargo, devendo o especialista ou docente cumprir a Jornada de Trabalho, na qual está incluído.

§ 2º Ao término do afastamento concedido nos termos do inciso V, deste artigo, o servidor reassumirá seu cargo ou emprego e nele deverá permanecer, no mínimo, por igual período ao do afastamento.

§ 3º Consideram-se atividades correlatas às dos Profissionais da Educação aquelas relacionadas com a docência em outras modalidades de ensino, bem como as de natureza técnica, relativas ao desenvolvimento de estudos, planejamento, pesquisas, supervisão e orientação em currículos, administração escolar, orientação educacional, capacitação de docentes, assessoramento e assistência técnica, exercidas em unidades ou órgãos da Secretaria Municipal de Educação

Art. 47 O docente ou especialista de educação poderá afastar-se do exercício do cargo ou emprego, respeitado o interesse da Secretaria Municipal de Educação, para os seguintes fins:

- I - nas hipóteses previstas no Estatuto do Servidor Público Municipal - Lei Complementar nº 5/90 ou outra que lhe venha substituir;

II - freqüentar curso de Especialização, Mestrado ou Doutorado, a critério do Secretário Municipal da Educação, no país ou no exterior, com prejuízo de vencimentos, desde que haja a correlação desses cursos com as atividades desenvolvidas pelo Docente ou Especialista de Educação. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

Parágrafo Único. Ao término do afastamento previsto no inciso II deste artigo, o servidor reassumirá seu cargo ou emprego, devendo permanecer no Quadro do Magistério Municipal, no mínimo, por igual período ao do afastamento. (Redação dada pela Lei Complementar nº 333/2011)

Art. 48 Os afastamentos que caracterizem desvio de função ou exercício de atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino só serão concedidos sem ônus para o sistema de origem do integrante do Quadro dos Profissionais da Educação.

CAPÍTULO XIII DO SISTEMA RETRIBUTÓRIO

Seção I

Da Retribuição Pecuniária

Art. 49 A retribuição pecuniária dos servidores abrangidos por esta Lei Complementar compreende vencimentos ou salários e vantagens pecuniárias, na forma da legislação vigente.

Art. 50 Os valores dos vencimentos e salários dos servidores abrangidos por esta Lei Complementar são os fixados na Escala de Vencimentos são aqueles previstos no Anexo IV, que cuida do Profissional de Educação Básica I - PEB 1; no Anexo V, que cuida do Profissional de Educação Básica II - PEB II; e no Anexo VII, que cuida dos Especialistas da Educação (Coordenador, Diretor e Supervisor).

§ 1º A classe de Professor de Educação Básica I - PEB I é composta de 15 (quinze) Referências, cada qual com seu padrão de vencimento, correspondendo a primeira ao vencimento inicial da carreira e as demais à progressão horizontal, a cada biênio de efetivo exercício no magistério, nos termos da Lei Complementar nº 3/90 e Lei Complementar nº 5/90.

§ 2º A Classe de Professor de Educação Básica II - PEB II e a Classe de Especialistas (Coordenador, Diretor e Supervisor) de Educação são compostas de 5 (cinco) níveis de vencimentos, correspondendo o primeiro nível ao vencimento inicial das Classes e os demais à progressão horizontal decorrente da progressão funcional prevista nesta Lei Complementar.

Art. 51 Ficam asseguradas as seguintes vantagens pecuniárias:

I - Ao Profissional de Educação Básica I - PEB 1:

- a) Adicional por tempo de serviço - Quinquênio, na forma e condições fixadas nos artigos 95, 96, 97 e 98 da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90;
- b) Sexta Parte, na forma e condições fixadas nos artigos 99 e 100, da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90;
- c) Gratificação de Assiduidade, na forma e condições fixadas no artigo 107, da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90;
- d) -Adicional de Magistério, nos percentuais fixados no Anexo VII desta lei, a cada período de 12 (doze) meses de efetivo exercício do Magistério, prestado exclusivamente ao Magistério Público Municipal, calculado sobre o padrão de vencimento do cargo que o funcionário estiver enquadrado, incorporando-se ao patrimônio do servidor para todos os efeitos legais.
- d) Adicional de Magistério, nos percentuais fixados no Anexo VII desta Lei Complementar, a cada período de 12 (doze) meses de efetivo exercício do Magistério, prestado exclusivamente

ao Magistério Público Municipal, inclusive na forma disposta no artigo 20 desta Lei Complementar, calculado sobre o padrão de vencimento do cargo que o funcionário estiver enquadrado, incorporando-se ao patrimônio do servidor para todos os efeitos legais. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

e) décimo terceiro salário;

f) -ajuda de custo;

g) diárias, na forma e condições fixadas nos artigos 84, 85 e 86, da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90;

h) gratificação por trabalho noturno; e

i) Auxílio transporte, na forma e condições fixadas no inciso II, do artigo 88, 90, 91 e 92, da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90; e

j) Gratificação de Sala de Aula, correspondente a 10% (dez por cento) sobre a referência a que se encontra o docente na regência de classes e ou aulas; (Extinta pela Lei Complementar nº 709/2023)

k) Gratificação de 20% (vinte por cento) sobre o vencimento base para o professor que ministra aulas, exclusivamente, com alunos de classe especial.

l) Gratificação de 30% (trinta por cento) sobre o vencimento base dos professores que atuarem como Professor Formador/Capacitador junto ao Departamento de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação sem prejuízo dos vencimentos e das demais vantagens do cargo, exceto a gratificação de 10% (dez por cento) de sala de aula, não se incorporando para nenhum efeito. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 333/2011)

Parágrafo Único. O Professor de Educação Básica I - PEB I não tem direito a percepção do adicional por regime de tempo integral e nem ao adicional de nível universitário.

II - Ao Profissional de Educação Básica II - PEB 2:

a) Gratificação de Sala de Aula, correspondente a 10% (dez por cento) sobre a referência a que se encontra o docente na regência de classes e ou aulas, desde que não ultrapasse o limite, incluindo qualquer tipo de falta, de 1 (uma) falta por mês e 6 (seis) ao ano; (Extinta pela Lei Complementar nº 709/2023)

b) Adicional por apresentação de Certificado de Curso de Especialização, na área de atuação, com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, realizado por instituição de ensino de nível superior, oficial ou credenciada conforme legislação em vigor, sem interstício, de 3% (três por cento) sobre o vencimento base, do nível que o funcionário estiver enquadrado;

c) Adicional por título de Mestrado, na área de atuação, de 10% (dez por cento) sobre o vencimento base, do nível que o funcionário estiver enquadrado; e

d) Adicional por título de Doutorado, na área de atuação, de 15% (quinze por cento) sobre o vencimento base, do nível que o funcionário estiver enquadrado;

e) décimo terceiro salário;

f) ajuda de custo;

g) diárias, na forma e condições fixadas nos artigos 84, 85 e 86, da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90;

h) gratificação pela prestação de serviços extraordinários;

i) gratificação por trabalho noturno; e

j) Auxílio transporte, na forma e condições fixadas no inciso II, do artigo 88, 90, 91 e 92, da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90;

l) Adicional por tempo de serviço - Quinquênio, na forma e condições fixadas nos artigos 95,96, 97 e 98 da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90;

m) Sexta Parte, na forma e condições fixadas nos artigos 99 e 100, da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90.

n) Gratificação de 30% (trinta por cento) sobre o vencimento base dos professores que atuarem como Professor Formador/Capacitador junto ao Departamento de Capacitação da Secretaria

Municipal da Educação sem prejuízo dos vencimentos e das demais vantagens do cargo, exceto a gratificação de 10% (dez por cento) de sala de aula, não se incorporando para nenhum efeito. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 1º O Professor de Educação Básica II - PEB II não tem direito a percepção do adicional por regime de tempo integral, ao adicional de nível universitário, a gratificação de assiduidade e ao adicional de magistério, por estarem absorvidos no valor do vencimento base de cada nível.

§ 2º Os adicionais de que tratam as alíneas "b", "c" e "d" incidem uma única vez e de forma não cumulativa, prevalecendo somente maior percentual.

III - Aos Especialistas de Educação:

a) Adicional por apresentação de Certificado de Curso de Especialização, na área de atuação, com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, realizado por instituição de ensino de nível superior, oficial ou credenciada conforme legislação em vigor, sem interstício, de 3% (três por cento) sobre o vencimento base, do nível que o funcionário estiver enquadrado;

b) Adicional por título de Mestrado, na área de atuação, de 10% (dez por cento) sobre o vencimento base, do nível que o funcionário estiver enquadrado;

c) Adicional por título de Doutorado, na área de atuação, de 15% (quinze por cento) sobre o vencimento base, do nível que o funcionário estiver enquadrado;

d) décimo terceiro salário;

e) -ajuda de custo;

f) diárias, na forma e condições fixadas nos artigos 84, 85 e 86, da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90;

g) gratificação pela prestação de serviços extraordinários;

h) gratificação por trabalho noturno;

i) Auxílio transporte, na forma e condições fixadas no inciso II, do artigo 88, 90, 91 e 92, da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90; (Revogado pela Lei Complementar nº 340/2011)

j) Adicional por tempo de serviço - Quinquênio, na forma e condições fixadas nos artigos 95, 96, 97 e 98 da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90;

k) Sexta Parte, na forma e condições fixadas nos artigos 99 e 100, da Lei Complementar nº 5, de 28-12-90; e

l) Adicional por regime de tempo integral, na forma e condições fixadas pelo artigo 25 da Lei Complementar nº 3, de 28-12-90 e artigo 6º, da Lei Complementar nº 132, de 26 de outubro de 2001.

m) Gratificação de 20% (vinte por cento) sobre o vencimento base do especialista de educação que atuar como Professor Formador/Capacitador junto ao Departamento de Capacitação da Secretaria Municipal da Educação sem prejuízo dos vencimentos e das demais vantagens do cargo, não se incorporando para nenhum efeito. (Redação acrescida pela Lei Complementar nº 333/2011)

§ 1º Aos Supervisores de Ensino fica assegurada ainda o reembolso de transporte, que corresponderá a 15% (quinze por cento) do valor base do Nível I, da Classe, previsto na escala de vencimentos - Anexo VI.

§ 1º Aos supervisores de ensino fica assegurado o auxílio transporte que corresponderá a 15% (quinze por cento) do valor base do Nível I, da Classe, previsto na escala de vencimentos - Anexo VI. (Redação dada pela Lei Complementar nº 340/2011)

§ 1º Aos supervisores de ensino fica assegurado o auxílio transporte que corresponderá a 20% (vinte por cento) do valor base do Nível I da Classe, previsto na escala de vencimentos - ANEXO VI. (Redação dada pela Lei Complementar nº 435/2014)

§ 2º Os adicionais de que tratam as alíneas "a", "b" e "c" incidem uma única vez e de forma não cumulativa, prevalecendo somente o maior percentual.

Art. 52 A retribuição pecuniária do titular de cargo, por hora prestada a título de carga suplementar de trabalho docente, ou do ocupante de função-atividade, por carga horária, corresponderá a 1/120 (um cento e vinte avos) para Professor da Educação Básica I e II - PEB I e II, do valor fixado para a Jornada de Trabalho Docente da Escala de Vencimentos - Classes Docentes, de acordo com o nível em que estiver enquadrado o servidor.

Parágrafo Único. Para efeito do cálculo de retribuição mensal, o mês será considerado de 5 semanas.

Art. 53 O Professor de Educação Básica I que ministrar aulas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, na forma prevista no § 1º do artigo 8º, terá a retribuição referente a essas aulas calculada com base no nível inicial do Professor de Educação Básica II.

Art. 54 O ocupante da função de Assistente de Diretor de Escola, na forma prevista no artigo 7º, poderá optar pelos vencimentos de seu cargo ou emprego, ou pela retribuição inicial do cargo ou emprego da Classe de Diretor de Escola, garantidas as vantagens individuais que incidirão sobre o vencimento base do cargo do substituído.

Seção II

Da Gratificação do Trabalho Noturno

Art. 55 Os docentes e especialistas de educação, atuando na Educação Básica das unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação, no período noturno, farão jus à gratificação por trabalho noturno.

Art. 56 Para efeito desta Lei Complementar considerar-se-á trabalho noturno aquele que for realizado no período das 19 (dezenove) às 23 (vinte e três) horas.

Art. 57 A gratificação do trabalho noturno corresponderá a 10% (dez por cento) do valor percebido em decorrência das horas-aula ministradas no período noturno.

Art. 58 Para o especialista de educação a gratificação do trabalho noturno será calculada sobre o valor que corresponder às horas de serviço prestadas nesse período.

Seção III

Do Pagamento Proporcional de Férias

Art. 59 Na hipótese de dispensa do docente ocupante de função-atividade, antes de completar o interstício do tempo para a aquisição do período de férias, fará jus ao pagamento proporcional de férias, na base de 1/12 (um doze avos) do valor percebido por mês de serviço prestado, acrescido do terço constitucional.

Seção IV

Das Vantagens Pecuniárias Pela Carga Suplementar de Trabalho Docente

Art. 60 As vantagens pecuniárias previstas nesta Lei Complementar incidirão também sobre as horas prestadas a título de carga suplementar de trabalho.

CAPÍTULO XIV DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E FINAIS

Art. 61 Consideram-se efetivamente exercidas as horas-aula ou horas-atividade que o docente deixar de prestar por motivo de férias escolares, suspensão de aulas por determinação superior, recesso escolar e de outras ausências que a legislação considere como de efetivo exercício para todos os efeitos legais.

Art. 62 O docente, em exercício na Unidade Escolar, gozará de férias de acordo com o Calendário Escolar, e o especialista de educação, bem como o docente readaptado, terão direito a férias regulamentares, conforme os demais servidores da Administração Pública Municipal.

Art. 63 O Poder Executivo fica autorizado, na forma estabelecida em lei, a admitir, nas unidades escolares, estagiários, aos quais será proporcionada experiência profissional em atividades do Magistério.

Parágrafo Único. Somente poderão ser admitidos como estagiários os alunos das últimas séries dos cursos de formação correspondentes.

Art. 64 Aplicam-se aos integrantes do Quadro dos Profissionais da Educação, subsidiariamente, no que couber, as disposições do Estatuto dos Servidores Públicos Cíveis Municipais - Lei Complementar nº 5, de 28-12-90 e as normas relativas ao sistema de Administração de Pessoal da Prefeitura.

Art. 65 No caso de alteração do currículo escolar que implique supressão de determinada disciplina, área de estudo ou atividade, o ocupante de cargo ou emprego de professor deverá exercer a docência de outra disciplina, área de estudo ou atividade, para a qual estiver legalmente habilitado.

§ 1º O professor que, nos termos deste artigo, não puder exercer a docência de outra disciplina, área de estudo ou atividade, por não estar legalmente habilitado, ficará à disposição da Secretaria Municipal de Educação.

§ 2º O aproveitamento do servidor em disponibilidade far-se-á após a obtenção da habilitação para a docência da disciplina, área de estudo ou atividade, constantes do currículo escolar.

Art. 66 O docente readaptado ficará sujeito à Jornada de Trabalho Docente na qual estiver incluído.

Parágrafo Único. O docente readaptado não poderá participar do processo de remoção e atribuição de aulas, podendo ser transferido a critério da Administração.

Art. 67 Poderá o readaptado ser aproveitado em funções para as quais possua habilitação, condicionando-se esse aproveitamento a laudo pericial que lhe possibilite o exercício.

Art. 68 O titular do cargo, emprego ou ocupante de função-atividade poderá optar pelos vencimentos de seu cargo ou emprego, ou pelo salário de sua função-atividade, incluída a respectiva carga suplementar, quando vier a prover cargo em comissão.

Art. 69 As atribuições dos cargos, empregos e funções-atividade dos integrantes do Quadro do Magistério serão fixadas em regulamento.

Art. 70 As horas-aula cumpridas pelo docente, anteriormente à vigência desta Lei Complementar, serão transformadas em horas.

Art. 71 As nomenclaturas dos títulos dos ocupantes de cargo ou de função-atividade que tiverem denominação alterada por esta Lei Complementar serão apostilados pela autoridade competente.

Art. 72 Competirá à Secretaria Municipal da Educação regulamentar, após a vigência desta Lei Complementar, os dispositivos sujeitos à regulamentação.

Art. 73 As despesas resultantes da aplicação desta Lei Complementar correrão por conta das dotações próprias destinadas à Educação do Município e administradas pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 74 Ficam extintas, para os Professores de Educação Básica II - PEB e para os Especialistas de Educação (Coordenador, Diretor e Supervisor) as vantagens de Gratificação por Assiduidade (art. 107, Lei Compl. 05/90), Adicional do Magistério (arts. 46 e 47, Lei Compl. 68/96) e Adicional de Nível Universitário (Art. 101, da Lei Complementar nº 5/90), por estarem absorvidas nos valores decorrentes dos enquadramentos do artigo 1º das Disposições Transitórias desta Lei Complementar.

Art. 75 Fica fixado, como teto da remuneração mensal dos Profissionais da Educação (Professores de Educação Básica I - PEB I; Professores da Educação Básica II - PEB II, e os Especialistas - Coordenador, Diretor e Supervisor), a importância correspondente a 80% (oitenta por cento) da soma dos valores percebidos como remuneração, em espécie, a qualquer título, no âmbito dos Poderes Municipais, pelo Prefeito Municipal. (Revogado pela Lei Complementar nº 173/2003)

Art. 76 Esta Lei Complementar entrará em vigor no dia 01 de Janeiro de 2002, revogadas as Leis Complementares nº 68, de 31 de dezembro de 1996 e 115, de 21 de março de 2000, e demais disposições em contrário.

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 1º No caso de enquadramento do cargo, emprego ou função-atividade em nível cujo valor seja inferior aos vencimentos percebidos pelo servidor, no cargo ou emprego do qual é titular, este fará jus ao recebimento da diferença como vantagem pessoal.

Parágrafo Único. A vantagem pessoal de que trata este artigo será incorporada para todos os fins, inclusive pecuniários, assim como sobre esse valor incidirão os percentuais de reajuste salarial doravante aplicáveis aos demais servidores públicos municipais. (Parágrafo declarado inconstitucional de acordo com ADIN processo nº PROCESSO Nº 94.604.0/0.)

Art. 2º Aplicar-se-á aos atuais integrantes da classe de Professor II (professor com licenciatura curta), considerada classe docente em extinção, a Escala de Vencimentos, constante do Anexo V, desta Lei Complementar.

Art. 3º Os atuais integrantes das classes de docente ficam enquadrados na seguinte conformidade:

I - professores, que atuam nas classes de Educação Infantil e nas classes de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, ficam enquadrados na Jornada de Trabalho de Professor de Educação Básica I (artigo 29, I).

II - professores, que atuam no Ensino Fundamental regular de 5ª a 8ª séries e na Educação de Jovens e Adultos, ficam enquadrados na Jornada de Trabalho de Professor II (artigo 29, II).

Art. 4º Em havendo aulas livres em número inferior a 20 (vinte) ou aulas em substituição em qualquer Unidade Escolar ou projetos da Prefeitura Municipal, o docente do Quadro do Magistério Municipal poderá ativar-se até 44 (quarenta e quatro) horas semanais, como jornada suplementar de trabalho docente.

Art. 5º Para fins de distribuição de aulas os docentes titulares de cargo público estadual colocado à disposição do Município por força de Convênio de parceria serão classificados juntamente com os titulares de cargos ou emprego municipal, em ordem decrescente de pontuação.

Art. 6º Os Profissionais da Educação, que exerçam atividades de docência e especialista, deverão ser contratados pelo Regime Institucional.

Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto, 28 de DEZEMBRO de 2001

EDINHO ARAÚJO
Prefeito

Autógrafo nº 9140
Proj. de lei compl. 23/01, do Executivo

Eng. SÉRGIO CAMARGO
Presidente da Câmara

Aprovado em 18/12/01 - 14ª Sessão Extraordinária
Registrado e publicado na Secretaria da Câmara em 19/12/01

José Roberto dos Santos
Diretor Geral

ANEXO C – RESOLUÇÃO SME Nº 13/2018



**DIÁRIO
OFICIAL**



Prefeitura de São José do Rio Preto, 17 de Outubro de 2018. Ano XV - nº 4485 – DHOJE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO SME Nº 13, de 17 de outubro de 2018.

Estabelece as diretrizes para implementação do processo de Avaliação Institucional Interna da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino do Município de São José do Rio Preto.

A Secretária Municipal de Educação, em consonância com o artigo 73 da Lei Orgânica do Município, e considerando

- Os Artigos 12, 13 e 14 da Lei nº 9394/1996 Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- As Estratégias 7.3 e 7.4 da meta 7 - Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação;
- As Estratégias 7.3 e 7.4 da meta 7 - Lei nº 11.767/2015 - Plano Municipal de Educação;
- A Resolução CNE/CEB nº 04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- A Resolução CNE/CP Nº 02/2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
- A proposta do Regimento Escolar da Rede Municipal de Ensino de São José do Rio Preto no que tange a Avaliação Institucional Interna;
- O processo de construção do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares supervisionadas pela Secretaria Municipal de Educação;
- Os "Indicadores de Qualidade na Educação Infantil", Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, de 2009;
- Os "Indicadores de Qualidade na Educação – Ensino Fundamental", Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, de 2013;
- O processo de Implementação de Avaliação Institucional Interna nas Unidades Escolares e a necessidade de constituição de um Grupo de Trabalho de Avaliação

RESOLVE:

Artigo 1º - A Avaliação Institucional Interna é o processo pelo qual a unidade educacional constrói conhecimento sobre sua própria realidade com a finalidade de planejar as ações destinadas ao aprimoramento institucional e a superação das dificuldades identificadas nas dimensões política, pedagógica e administrativa, como uma tarefa de toda a comunidade escolar.

Parágrafo Único - A Avaliação Institucional Interna será um dos norteadores para a construção ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares, que será construído posteriormente por toda equipe escolar.

Artigo 2º - O processo de Avaliação Institucional Interna em cada uma das Unidades Escolares deverá ser coordenado pelo Grupo de Trabalho de Avaliação e terá, obrigatoriamente, o Diretor (ou quem estiver respondendo pela função) da Unidade Escolar como membro, o qual deverá, com o Conselho de Escola, articular esse processo.

Artigo 3º - O Grupo de Trabalho deverá ser constituído pelo diretor e coordenador pedagógico da Unidade Escolar e, no mínimo, por um representante dos segmentos de docentes, de alunos do Ensino Fundamental, de funcionários e das famílias.

§ 1º. No caso de mais de um participante por segmento, esse deverá indicar o seu representante que terá direito a voto nas diferentes situações.

§ 2º. O representante de cada segmento será escolhido por seus pares.

Artigo 4º - A partir das prioridades estabelecidas coletivamente, caberá ao Grupo de Trabalho:

- I. assumir a condução do processo de Avaliação Institucional Interna na Unidade Escolar;

- II. sistematizar as informações obtidas no processo de Avaliação Institucional Interna para facilitar a interlocução com as ações desencadeadas por meio das políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação – SME;
- III. desenvolver o processo de Avaliação Institucional Interna, a partir dos princípios da participação, da qualidade negociada e do trabalho coletivo;
- IV. estimular a participação de todos os atores da Unidade Escolar nas diferentes etapas do processo de Avaliação Institucional Interna;
- V. corresponsabilizar a comunidade escolar na análise de dados coletados no processo de Avaliação Institucional Interna, valorizando sua participação;
- VI. manter informada a comunidade escolar sobre o processo de Avaliação Institucional Interna, seus encaminhamentos e resultados;
- VII. identificar, no processo educativo, fragilidades e/ou potencialidades;
- VIII. elaborar e sistematizar o Plano de Acompanhamento da Avaliação Institucional Interna, monitorando as ações;
- IX. garantir, por meio de múltiplos registros, a participação das crianças, sujeitos do processo de Avaliação Institucional Participativa, conforme fundamentos estabelecidos nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil.

Artigo 5º - O cronograma constante no Anexo I é parte integrante desta Resolução.

Artigo 6º - Os casos não previstos por esta Resolução serão resolvidos pela Secretária Municipal de Educação.

Artigo 7º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

São José do Rio Preto, 17 de outubro de 2018.

Prof.ª Suelli Petronilla Amâncio Costa
Secretária Municipal da Educação

ANEXO I
CRONOGRAMA – Resolução SME Nº 13 /2018

Período	Atividades
17/10/2018	Publicação da Resolução SME no DOM.
18/10 a 31/10/2018	Constituição do Grupo de Trabalho de Avaliação Institucional Interna da Unidade Escolar.
05/11 a 19/11/2018	Estudo dos Instrumentos. Escolha dos Indicadores.
21/11 a 07/12/2018	Mobilização da Comunidade Escolar. Aplicação do Instrumento de Avaliação Institucional Interna.
Fevereiro/ 2019	Análise dos dados e construção do Plano de Ação pela equipe escolar.
Março a Outubro de 2019	Construção ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico.
Novembro/2019	Protocolo do Projeto Político Pedagógico na SME.

ANEXO D – DECRETO MUNICIPAL Nº 18.073, DE 29 DE JUNHO DE 2018**DECRETO Nº 18.073
DE 29 DE JUNHO DE 2018.**

Institui a Divisão Geográfica da área do Município de São José do Rio Preto em Regiões e dá outras providências.

PREFEITO EDINHO ARAÚJO, do Município de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais e nos termos do artigo 64, incisos VI e XXXVIII, “a” e artigo 100, I, “i”, da Lei Orgânica do Município; e

CONSIDERANDO a divisão geográfica da área do Município de São José do Rio Preto;

CONSIDERANDO que a regularização da divisão espacial, geográfica e administrativa de suas áreas urbanas e de expansão urbanas constitui importante instrumento de gestão, planejamento e de articulação das políticas públicas, sociais, econômicas e tributárias do Município;

CONSIDERANDO a necessidade de constituir uma única divisão, bem como potencializar o trabalho da Gestão Pública, com objetivo de integrar as ações no território;

CONSIDERANDO a formação dos setores Censitários do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística);

DECRETA:

Art. 1º. Fica instituída a **Divisão Geográfica da Área do Município de São José do Rio Preto em Regiões** e passa a ser referência obrigatória para a Administração Pública Direta e Indireta.

Art. 2º. As Regiões ficam delimitadas conforme segue: Bosque; Central; CEU, Cidade da Criança, Pinheirinho, Talhado, Represa, HB, Vila Toninho e Schmitt - Anexo 1 e seus limites especificados no Anexo 2, integrantes deste Decreto.

§ 1º - As regiões do Anexo 1 serão identificadas por cores distintas.



§ 2º - Os limites especificados no Anexo 2 referem-se aos setores censitários do IBGE.

Art. 3º. Qualquer alteração da sistemática introduzida por este Decreto somente poderá ser proposta quinquenalmente, mediante prévia manifestação da Secretaria Municipal de Planejamento Estratégico, Ciência, Tecnologia e Inovação.

Art. 4º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Paço Municipal "Dr. Louf João Bassitt", 29 de junho de 2018, 166º ano de Fundação e 124º Ano de Emancipação Política de São José do Rio Preto.

PREFEITO EDINHO ARAÚJO

ISRAEL CESTARI JUNIOR
SECRETÁRIO MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO,
CIÊNCIA, TECNOLÓGICA E INOVAÇÃO

ADILSON VEDRONI
PROCURADOR-GERAL DO MUNICÍPIO

Registrado no Livro de Decretos e, em seguida publicado por afixação na mesma data e local de costume e, pela Imprensa local.