



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP



CLAUDICEIA RIBEIRO FERREIRA

**O MODELO DE GESTÃO NA ÓTICA DO DIRETOR DE
ESCOLA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL**

ARARAQUARA – S.P.

2020

CLAUDICEIA RIBEIRO FERREIRA

**O MODELO DE GESTÃO NA ÓTICA DO DIRETOR DE
ESCOLA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL**

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

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

ARARAQUARA – SP

2020

Ferreira, Claudiceia Ribeiro
O MODELO DE GESTÃO NA ÓTICA DO DIRETOR DE ESCOLA
DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL / Claudiceia Ribeiro
Ferreira – 2020
227 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

1. Educação Escolar. 2. Programa Ensino Integral. 3.
Ensino Médio. 4. Diretor de Escola. 5. Instrumentos
de Gestão. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CLAUDICEIA RIBEIRO FERREIRA

O MODELO DE GESTÃO NA ÓTICA DO DIRETOR DE ESCOLA DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

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

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

Data da defesa: 06/02/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Profa. Dra. Maristela Gallo
Faculdade de Itápolis (FACITA), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga/SP(FAIBI) e Supervisor de Ensino do Governo do Estado de São Paulo na Diretoria de Ensino - Região de Taquaritinga.

Membro Titular: Profa. Dra. Leila Leane Lopes Leal
Supervisora de Ensino do Governo do Estado de São Paulo na Diretoria de Ensino - Região de São Carlos.

Membro Titular: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

Membro Titular: Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

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

AGRADECIMENTOS

“Há pessoas que nos falam e nem as escutamos, há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas há pessoas que simplesmente aparecem em nossa vida e nos marcam para sempre.”

Cecília Meireles

A Deus pela vida e tantos dons...

Aos meus pais (*Ariovaldo Ribeiro e Claudina Bergamim Ribeiro*) e a minha irmã Maria Heloisa Ribeiro, presentes no plano espiritual, no sangue que corre em minhas veias e pulsa meu coração, dedico este Título de Doutora em Educação. Para sempre meu *Muito Obrigado*.

À Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Araraquara - e ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Ao estimado Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes por tanta compreensão e competência na condução de sua orientação em meus estudos.

Aos professores da Pós-Graduação em Educação Escolar que, no recorrer das aulas, muito contribuíram para minha formação acadêmica e aos membros da Banca Examinadora por contribuições que qualificaram e validaram toda pesquisa, Prof. Dr. Ricardo Ribeiro, Profa. Dra. Luci Regina Muzzeti, Profa. Dra. Maristela Gallo, Profa. Dra. Leila Leane Lopes Leal. Ao meu grande amigo e companheiro *Carlos Alberto*, que tanto me dá forças para enfrentar os desafios aos quais me lanço.

À filha *Carla Maria* e ao filho *Marcos Vinícius*, por acreditaram em meus sonhos, me incentivarem a realizá-los e, mais que tudo, pela oportunidade de ser mãe de pessoas maravilhosas.

Ao meu irmão Ariovaldo e todos os meus familiares, partes fundantes em minha história.

Aos Diretores de Escolas participantes da pesquisa, que colaboraram de maneira importantíssima para a realização desta, enquanto profissionais envolvidos com a qualidade e reflexão educacional pública.

A todos os amigos e pessoas que acreditaram em mim e que, de alguma forma, me inspiraram por sua competência e amizade.

RESUMO

A pesquisa apresenta o Programa Ensino Integral (PEI) implantado em escolas do Ensino Médio pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) a partir de 2012. As diretrizes e a organização do Programa são pautados pela legislação, documentos e fundamentos que disciplinam a implantação. Nesta tese, na ótica do Diretor de Escola, discutem-se os limites e desafios enfrentados para a legitimação da escola de educação integral, quanto ao aprimoramento e efetividade da gestão; à utilização do modelo de gestão no PEI e como os instrumentos de gestão/monitoramento atuam na dinâmica do trabalho, da organização escolar e de seus resultados educacionais. Correlaciona, ainda, os resultados educacionais da avaliação de desempenho ou de larga escala que fornecem os dados, para compor os indicadores educacionais e possibilitar a compreensão do processo como um todo por melhores resultados. A metodologia adotada para a investigação é a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com abordagem qualitativa e análise de conteúdo resultante da triangulação dos objetivos e questões de pesquisa categorizadas, a partir dos dados obtidos por meio da aplicação de questionários, disponibilizados em plataforma virtual, aos Diretores que atualmente trabalham nas escolas que iniciaram o Programa. A pesquisa revela que é possível o aprimoramento dos Diretores de Escolas na utilização de instrumentos de gestão, como ferramentas de planejamento no monitoramento e na regulação das ações para a escolarização dos alunos. Entre as conclusões, a pesquisa revela que os resultados do sistema e os índices de avaliação das escolas têm sido crescentes, num contexto, ainda, desafiador. No que se refere aos limites e desafios, observa-se certa ênfase na necessidade dos investimentos públicos suprirem efetivamente as necessidades da escola. Quanto à questão do sentimento de pertencimento das famílias e da sociedade em relação à escola, pode-se afirmar que ainda há caminhos a percorrer. Neste contexto, há de se considerar que o excesso de atividades relativas aos aspectos administrativos e formais pode chegar a inviabilizar práticas mais específicas e autônomas no exercício da gestão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar. Programa Ensino Integral. Ensino Médio. Diretor de Escola. Instrumentos de Gestão.

ABSTRACT

This research presents the Integral Education Program (PEI) implemented in high schools by the São Paulo State Department of Education (SEE-SP) from 2012. The guidelines and schedule of the Program bring the guidance of legislation, documents and fundamentals that organizes deployment. Here is presented, from the point of view of the school principal, the limits and challenges faced for the legitimation of the school of integral education, regarding the improvement and effectiveness of the management are discussed; the implementation of the management model in the IEP and how the management / monitoring instruments act on the work dynamics, the school organization and its educational outcomes. It also correlates the educational outcomes of the performance or large-scale assessment that provide the data, to compose the educational indicators and enable the understanding of the process as a whole for better outcomes. The methodology adopted is the bibliographic and documentary research, with qualitative analysis, based on the data obtained through the application of questionnaires, made available on a virtual platform, to the principals who currently work in the schools that started the Program. The research reveals that it is possible the improvement of school principals in the use of management tools, as planning tools in the monitoring and regulation of actions for students' schooling. Among the findings, the research reveals that the system results and school evaluation rates have been increasing. Regarding the limits and challenges, there is some emphasis on the need for public investments to effectively meet the needs of the school. As for the issue of the sense of belonging of families and society in relation to school, it can be said that there are still ways to go. In this context, it should be considered that the excess of activities related to the administrative and formal aspects may even make more specific and autonomous practices in the exercise of school management unfeasible.

KEYWORDS: School Education. Integral Education Program. High School. School Principal. Management Instruments.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. As Diretrizes do Programa Ensino Integral	22
Quadro 2. Movimento Metodológico	32
Quadro 3. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - Pernambuco.....	39
Quadro 4. Síntese Plano de Ação	50
Quadro 5. Modelo de Competências (Protagonismo).....	68
Quadro 6. Modelo de competências (Excelência em Gestão)	68
Quadro 7. Programas – Tema Gestão (SP).....	83
Quadro 8. Cursos pela EFAPE	87
Quadro 9. Cursos na modalidade: Auto instrucional, no AVA-EFAP	87
Quadro 10. Médias no desempenho na disciplina de Língua Portuguesa	94
Quadro 11. Médias do desempenho na disciplina de Matemática.....	98
Quadro 12. Série histórica do IDESP (2010 a 2018) do Ensino Médio	106
Quadro 13. IDESP 2013 a 2017	103
Quadro 14. Frequência de Monitoramento (Q27)	173

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Médias IDEB – SP	107
Tabela 2. IDEB 2017 – PEI	109
Tabela 3. Principais Apontamentos PEI	132
Tabela 4. Facilitadores na atuação do diretor	140
Tabela 5. Dificultadores na atuação do diretor	143
Tabela 6. Tipos de reuniões apontadas	156
Tabela 7. Das respostas do Questionário	158
Tabela 8. Outros instrumentos de gestão	173

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Objetivo da escola do PEI	47
Figura 2. Estrutura do quadro do pessoal do magistério.....	62
Figura 3. Blocos de dimensões avaliadas	63
Figura 4. Mapa de Competências.....	67
Figura 5. Operacionalização do PDCA.....	70
Figura 6. Educação Integral - 2017 (BRASIL).....	76
Figura 7. Ensino Médio (BRASIL).....	77
Figura 8. Crescimento das escolas participantes do PEI.....	78
Figura 9. Processo de avaliação	91
Figura 10. Rede Estadual – Médias de Proficiência por Ano/Série – SARESP 2013 a 2018	93
Figura 11. IDEB Rede de Ensino Estadual Paulista - Resultados e Metas.....	108
Figura 12. Ensino Integral Melhora a Aprendizagem.....	111
Figura 13. Questionários TCE (1).....	113
Figura 14. Questionários TCE (2).....	114
Figura 15. Ensino Integral - escolaridade e renda.....	115
Figura 16. Idade dos participantes (Q4).....	117
Figura 17. Formação Acadêmica (Q5 e Q6).....	118
Figura 18. Tempo de serviço na SEE-SP - Diretor de Escola (Q9).....	118
Figura 19. Troca/substituição de diretor na escola desde 2012 (Q15).....	120
Figura 20. Substituição Professor Coordenador Geral (Q19).....	120
Figura 21. Substituição PCG.....	121
Figura 22. Percentual de docentes que permaneceram nas mesmas escolas desde 2012 (Q20)	121
Figura 23. Identificação de possibilidades de aprimoramento dos procedimentos de gestão enquanto Diretor (a) (Q21)	124
Figura 24. Diretor atuar com protagonismo (Q33)	129
Figura 25. Alinhamento do PEI	141
Figura 26. Rotatividade de profissionais e insuficiência de recursos (Q31).....	147
Figura 27. Corresponsabilidade e Acompanhamento dos Planos de Ação (Q31)	148
Figura 28. Burocratização e Prática de sala de aula (Q31)	149
Figura 29. Monitoramento de resultados e organização do Programa de ação (Q31).....	150

Figura 30. Estabelecimento de metas e profissionais envolvidos (Q31).....	151
Figura 31. Modelo de gestão e inovações	162
Figura 32. Instrumentos de gestão e monitoramento (Q25).....	167
Figura 33. Plano de Ação e Programa de Ação.....	174
Figura 34. Agenda e Rotina de funcionários	175
Figura 35. Proposta pedagógica e Regimento escolar.....	176
Figura 36. Plano de Gestão.....	177
Figura 37. Sugestões (Q32).....	182

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Médias de desempenho na disciplina de Língua Portuguesa	96
Gráfico 2. Médias (2013 a 2017) da disciplina de Língua Portuguesa.....	97
Gráfico 3. Médias de desempenho na disciplina de Matemática.....	100
Gráfico 4. Médias (2013 a 2017) da disciplina de Matemática.....	100
Gráfico 5. IDESP Escolas pioneiras (período entre 2013 e 2017)	106

LISTA DE SIGLAS

AAP - Avaliação da Aprendizagem em Processo
AOE - Agente de Organização Escolar
APM - Associação de Pais e Mestres.
ATMT – Aula de Trabalho Pedagógico Mundo do Trabalho
ATOE – Aula de Trabalho pedagógico Orientação de Estudo
ATPA - Aula de Trabalho Pedagógico por Área.
ATPA – Aula de Trabalho Pedagógico Preparação Acadêmica
ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.
ATPJ - Aula de Trabalho Pedagógico Protagonismo Juvenil
ATPL – Aula de Trabalho Pedagógico Livre
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIB – Blocos Incompletos Balanceados
BNC – Base Nacional Comum
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CAF – Ciclo de Acompanhamento Formativo
CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEE/SP - Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CENPEC - Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF – Constituição Federal
CGEB - Coordenadoria de Gestão de Educação Básica
CGRH – Coordenadoria de Gestão da Recursos Humanos
CGRH - Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CIMA - Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional
CIMA – Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CISE - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares
CITEM – Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula
CNE – Conselho Nacional de Educação
COFI - Coordenadoria de Orçamento e Finanças
COPEDE – Coordenadoria Pedagógica
DE – Diretoria de Ensino

DER – Diretoria de Ensino Regional
EAD – Educação a Distância
EF – Ensino Fundamental
EFAPE – Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EM – Ensino Médio
ETI – Escola de Tempo Integral
GDPI - Gratificação de Dedicção Plena e Integral
GOE – Gerente de Organização Escolar
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.
ID – Índice de desempenho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LC – Lei Complementar
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OFA – Ocupante de Função Atividade
OT – Orientação Técnica
PA – Plano de Ação
PAN – Plano de Ação e Nivelamento
PAP – Plano de Ação Participativo
PCA - Professor Coordenador de Área.
PCG - Professor Coordenador Geral
PD – Parte Diversificada
PDCA – Planejamento/Execução/Acompanhamento /Ajuste
PDE - Plano Nacional da Educação
PEE – Programa Especial de Educação

PEEd – Plano Estadual de Educação

PEI – Programa Ensino Integral

PIAF – Plano Individual de Aprimoramento e Formação

PME - Programa Mais Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PROCENTRO - Centros de Ensino em Tempo Integral

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança

PV – Projeto de Vida

QM – Quadro do Magistério

RDPI - Regime de Dedicção Plena e Integral.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SEDUC – Secretaria de Educação

SEE - Secretaria de Estado da Educação

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

SP – São Paulo

TCE – Tribunal de Contas do Estado

TCESP – Tribunal de Contas do Estado de São Paulo

TCLE – Termo Consentimento Livre e Esclarecido

TEO - Tecnologia Empresarial Odebrecht

TESE – Tecnologia Empresarial Socioeducacional

TGE - Tecnologia de Gestão Educacional

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UE – Unidade Escolar

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

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. OBJETIVOS	26
2.1 Objetivos específicos	26
2.2 Hipótese	26
2.3 Questões de pesquisa	26
3. METODOLOGIA	28
3.1 Do Método	28
3.2 Da coleta de dados	29
3.3 Da análise.....	30
4. EMBASAMENTO TEÓRICO	34
4.1. Direcionar o olhar: Ensino Integral	34
4.2. Programa Ensino Integral – SEE-SP	44
4.3. Ensino médio - Desafios	72
4.4. Gestão escolar	79
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	91
5.1. Resultados Educacionais.....	91
5.2. Análise dos Índices Educacionais (SP).....	94
5.3. Coleta de Dados - Questionários.....	116
5.4. Discussão e Análise dos dados obtidos através do Questionário.....	117
5.5. Categorias de Análise	124
5.5.1 Categoria “Aprimoramento: procedimentos de gestão”	124
5.5.2 Categoria “Aprimoramento: procedimentos de gestão”	132
5.5.3 Categoria “Limites e desafios”	140
5.5.4 Categoria “Planejamento: Aperfeiçoamento das estratégias de gestão”	153

5.5.5 Categoria “Inovação em conteúdos, métodos e gestão”	161
5.5.6 Categoria “Monitoramento e regulação”	166
5.5.7 Objetivo específico “Correlacionar os resultados educacionais de avaliações externas de escolas do PEI frente ao proposto por melhores resultados”	179
5.6. Proposições dos Diretores de Escolas	181
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES.....	210
ANEXOS	216

1. INTRODUÇÃO

Mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça... (Cora Coralina)

Em 2015 apresentei minha Dissertação de Mestrado, “Supervisão de Ensino: Estudo Descritivo de Atos Normativos e Discussão de Termos de Visita/Acompanhamento”¹, pela Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, campus de Araraquara, com a orientação do Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes.

O referido trabalho revelou um estudo reflexivo mediante os registros dos Termos de Visita/Acompanhamento, como documentos oficiais, que vão além dos pressupostos informativos e de fiscalização, considerando-os significantes documentais históricos, com proposições pedagógicas e administrativas descritas pelos Supervisores de Ensino.

No Doutorado, continuo aprendendo e em processo de evolução pessoal e profissional. Trago na bagagem a perspectiva da Professora, da Diretora de Escola e da Supervisora de Ensino, com trinta e um anos de serviços prestados à educação pública paulista. Por isso, parafraseando Paulo Freire (1996, p.15), não sou uma “observadora acinzentadamente imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética”.

Para esta pesquisa, apresento o Programa Ensino Integral (PEI) instituído pelo Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013², pela SEE-SP, decorrente do Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, que instalou o Programa Educação Compromisso de São Paulo³, o qual estruturou ações e prioridades educacionais, com o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, organizando-se em cinco pilares, dentre os quais a Educação Integral.

Em 2011, mediante as indagações, conforme Voorwald e Souza (2014, p.25), quanto ao pouco sentido e significado manifestados por alunos do Ensino Médio e sobre a necessidade de mudanças na escola de ensino médio que possibilitassem atender as aspirações

¹ Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3405.pdf. Acesso 10 de mar de 2017.

² Alterado pelo Decreto nº 64.770, de 31 de janeiro de 2020.

³ O programa Educação-Compromisso de São Paulo, anunciado no dia 15 de outubro de 2011, pelo Governador Geraldo Alckmim, reúne políticas educacionais a partir de 1990 no Estado de São Paulo, tendo como foco principal a formulação de ações educacionais a partir de parcerias entre o setor público e o setor privado, visando a) valorização do capital humano; b) gestão pedagógica, c) educação integral, d) gestão organizacional e financeira e, e) mobilização da sociedade. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp> Acesso 10 out de 2018.

de aprendizado, formação, convivência e protagonismo dos alunos, teve início o Programa Ensino Integral (PEI).

Este Programa foi implantado mediante a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, com apoio em experiências desenvolvidas no Brasil, como a escola de ensino médio em tempo integral do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação- ICE⁴, implantado no Ginásio Pernambucano em 2004.

De acordo com o Secretário da Educação, neste período “a princípio foi realizado um trabalho de convencimento das escolas e de seu corpo de servidores, para que se integrassem ao novo modelo, já que a adesão não é obrigatória e que critérios para implantação de tal modelo ainda estavam sendo definidos” (VOORWALD; SOUZA, 2014, p. 26). Desse modo, a implantação do PEI ocorreu em dezesseis escolas pioneiras que aceitaram o novo modelo.

Voorwald e Souza (2014, p. 29-30) que, para as escolas pioneiras, além da aprovação de leis e de medidas administrativas regulamentadoras, o trabalho foi de elaboração conjunta com a coordenação central, momento em que as diretrizes e os seus respectivos modelos pedagógico, de gestão e o investimento na formação continuada dos profissionais foram construindo o Programa. No ano de 2012, aderiram ao PEI 16 escolas, 11 diretorias de ensino e foram atendidos aproximadamente 5 mil alunos.

A educação integral ganha nesse momento visibilidade em documentos oficiais, e surge com proposta para a educação brasileira, no que tange à garantia ao acesso à escolarização, à qualidade do ensino e da aprendizagem, conforme destacam Antunes e Padilha (2010, p.18):

Educação Integral não é a mesma coisa que tempo integral ou horário integral. Ela também não se refere apenas a determinados espaços ou tempos de aprendizagem, como se a educação tivesse que acontecer apenas dentro dos calendários fixos, seriados ou ciclos, e, menos ainda, apenas no âmbito da escola.

Para esses autores, a Educação Integral possibilita aumento da jornada de permanência dos alunos nas instituições educacionais onde estudam ou desenvolvem atividades culturais, esportivas, de lazer, dentre outras, podendo dar abertura para as diferentes possibilidades de

⁴ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. Disponível em <http://icebrasil.org.br/> Acesso 10 de out 2018.

ensino e de aprendizagem, com a articulação de saberes, em projetos integrados em ações articuladas,

As diretrizes e organização destas escolas sobre as atividades/ações trazem a orientação da legislação e dos fundamentos que disciplinam este Programa em sua visão alinhada aos objetivos do Programa Educação Compromisso de São Paulo, que tem como missão:

[...] que a escola seja um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica, apoiando a construção de seus projetos de vida, com vistas ao aprimoramento do estudante como pessoa, em sua formação ética, no desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico. (SÃO PAULO, 2014).

Como eixo estruturante do PEI, o “Projeto de Vida” de cada aluno pressupõe envolvimento de toda equipe escolar para assegurar seu desenvolvimento, no desdobramento de metodologias, na definição de objetivos, de planos e de respectivas ações para alcançá-los.

Na abrangência de possibilidades de estudo sobre o PEI, a utilização e desenvolvimento nas dezesseis escolas pioneiras, esta pesquisa discute os limites e desafios enfrentados para a legitimação da escola de educação integral, quanto ao aprimoramento e a efetividade da gestão do diretor de escola, por meio da análise da utilização do Modelo de Gestão nas escolas e de como os instrumentos de gestão atuam na dinâmica do trabalho, da organização escolar e seus resultados educacionais pela ótica do diretor de escola. A pesquisa analisa também os resultados educacionais de avaliações externas das escolas envolvidas, como material indutor de possíveis políticas públicas no campo do ensino integral.

Em linhas gerais, às atribuições dos profissionais dessas escolas acrescentam-se atividades relacionadas ao Modelo de Gestão e ao Modelo Pedagógico. O modelo de gestão de forma sistemática, com indicadores e metas específicas, constituindo-se em um processo de caráter formativo, traz o planejamento e a programação das atividades, em suas respectivas funções ao contexto escolar.

Conforme documentos do Programa sobre o modelo de gestão, este responde pela organização (método) da gestão escolar, como se dividem as atribuições e rotinas entre as funções, desde a sala de aula até a direção da escola, como se relacionam essas funções e como se organizam os profissionais para cumprir os objetivos da escola, tanto individuais como coletivos. (SÃO PAULO, 2014, p.6)

Nas escolas, verifica-se a orientação para resultados e a adoção de metodologias de planejamento, por exemplo o PDCA⁵ (*Plan/Do/Check/Act*), como propostas ao desafio de ofertar um ensino público de qualidade, tendo uma gestão que possibilite a implementação e eficácia de ações pedagógicas.

O modelo de gestão tem como instrumentos de planejamento: “o Plano de Ação, que explicita a identidade da escola, sua missão, sua visão de futuro e seus valores; o Programa de Ação; Guia de Aprendizagem; Agenda Bimestral e a Agenda do Profissional” (SÃO PAULO, 2014). São também documentos importantes como instrumentos de planejamento, preenchidos e utilizados nas escolas, o Plano de Gestão Quadrienal e o Projeto Político Pedagógico/ Proposta Pedagógica, os quais espera-se que auxiliem o desenvolvimento do trabalho pedagógico e orientem os planos de formação continuada, considerando o caráter processual da educação.

Outro modelo norteador de ações da escola do programa é o pedagógico, que se fundamenta nos princípios da Educação Interdimensional⁶, da Pedagogia da Presença, dos Pilares da Educação para o Século XXI e do Protagonismo Juvenil. (SÃO PAULO, 2014, p.13).

Sob essa percepção revela-se a abertura no contexto atual quanto às exigências pela promoção da participação, da interação, da socialização, da convivência nos ambientes escolares, em que o currículo, a escolarização integrem as disciplinas e o conhecimento de mundo e vivências de cada aluno, em relações interdisciplinares, do pedagógico, do administrativo, da prática de relações, dentre outras, que desenvolvam o protagonismo, como base para formação do cidadão, participativo, reflexivo, autônomo, preconizado para uma sociedade que melhor atenda aos anseios e necessidades da vida social de seus cidadãos.

A presente pesquisa busca observar, sob a ótica⁷ do Diretor de Escola, a maneira como o modelo de gestão é descrito ou interpretado, os desafios de garantir à gestão e ao trabalho pedagógico o olhar para o processo educacional, com a incorporação de instrumentos de

⁵ *Plan* (planejamento), *Do* (execução), *Check* (acompanhamento) e *Act* (ajuste). Criado na década de 1920 por Walter A. Shewhart. Nos anos 50 o PDCA tornou-se popular pelo Dr. W. Edwards Deming, estatístico americano, que ajudou o governo japonês na reconstrução da indústria japonesa no pós-guerra. Deming modificou a PDCA para PDSA (*Plan, Do, Study, Act*), porque ele sentiu a necessidade de enfatizar o passo de estudar o processo para poder ajustá-lo de acordo com o planejado. No Brasil o método de gestão foi disseminado pela empresa de consultoria de gestão criada por Vicente Falcon.

⁶ Segundo Antonio Carlos Gomes da Costa, a educação interdimensional não privilegia apenas a dimensão intelectual, mas o desenvolvimento equilibrado entre esta e a dimensão física, espiritual e emocional, exige uma nova postura diante de si mesmo e de sua circunstância baseada no que Erich Fromm chama de ética biofísica.

⁷ Segundo o dicionário Caldas Aulete, óptica é a parte da física que trata da luz e fenômeno da visão. Justamente o que quer dizer conforme o significado: acontecimento passível de observação; manifestação, sinal, sintoma: fenômeno da natureza.

monitoramento, de regulação e sua influência no aprimoramento do trabalho do gestor e escolar mediante a premissa excelência em gestão.

Lück (2009, p.23) aponta o Diretor de Escola como ator principal no trabalho educacional realizado na escola, sendo este um líder, mentor, coordenador e orientador. Embora o diretor possa compartilhar com outros profissionais da gestão sua responsabilidade, a autora percebe que a gestão escolar “cabe à responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão”.

Para Lück (2009, p.24), a gestão escolar é:

[...] o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Como hipótese da pesquisa supõe-se que, a partir da sistematização de instrumentos de gestão e de monitoramento, observados na atuação do Diretor de Escola, a dinâmica organizacional do PEI favorece possíveis impactos nos resultados educacionais pretendidos, atrelados aos procedimentos das dimensões pedagógica, participativa, de recursos e de pessoas para a melhor organização da escola nos campos da aprendizagem e do ensino.

A pesquisa traz os resultados da avaliação externa verificada pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)⁸ e o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP)⁹, no período de 2013 a 2017 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), cruzando os dados com informações coletadas por meio de descritivo e análise de conteúdo em questões que versam sobre a implementação do programa no contexto escolar.

⁸ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela SE-SP com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos (EF) e da 3ª série (EM) têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e da Natureza e redação. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso 10 de out 2018.

⁹ O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. É composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).

O Programa de Ensino Integral, segundo suas diretrizes (Quadro 1), que pressupõem componentes à escola e ao currículo, definiu um “modelo de escola que pretende possibilitar aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida” (SÃO PAULO, 2012, p.12), sendo o Projeto de Vida construído por cada estudante, o foco central das ações, da metodologia, do modelo pedagógico e de gestão, nesta escola em que se busca formar um ser integral.

QUADRO 1. As Diretrizes do Programa Ensino Integral

Jornada integral de alunos, com currículo integralizado e matriz flexível e diversificada.

Escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação.

Educadores com atuação profissional diferenciada e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar (RDPI).

Modelo de Gestão com sistematização e planejamento individual com alinhamento vertical e horizontal para a efetiva aprendizagem do aluno e terminalidade da educação básica.

Infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática, no caso do ensino médio.

Fonte: Elaborado pela autora mediante diretrizes. (SÃO PAULO, 2014. p.2).

O currículo das escolas atende as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que compreendem as disciplinas estabelecidas nas matrizes curriculares específicas para o Ensino Médio, as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Parte Diversificada (quadro curricular no anexo)¹⁰. Segundo orientações (SÃO PAULO, 2014) à organização curricular fundamenta-se nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, contemplando o protagonismo juvenil, a educação interdimensional e a preparação acadêmica, com vistas à continuidade de estudos e/ou ao mundo produtivo e à vida cidadã, de forma contextualizada, e na perspectiva da interdisciplinaridade.

Espera-se que o planejamento da escola busque atender premissas, para tomadas de decisões e estabelecimento de estratégias e ações por meio do Plano de Ação Escolar,

¹⁰ Publicação de 13 de dezembro de 2019. Diário Oficial Poder Executivo – Seção I, p. 43. Resolução SE 68, de 12/12/2019. Altera a Resolução SE 52, de 02/10/2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas.

conforme define Galvão e Oliveira (2009, p.78) os “princípios ou conceitos fundamentados em valores que, expressos na forma de afirmações, devem nortear as políticas e as ações de uma organização. Fornecem parâmetros em relação ao que deve ou não ser feito e em relação aos modos de fazer”.

Dentre as premissas do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014, p.37-38), o *protagonismo juvenil*, traz o aluno como o ator principal de suas ações e construtor do seu projeto de vida. A premissa *formação continuada* traça ao educador a necessidade de aperfeiçoamento profissional e comprometimento com seu autodesenvolvimento.

Outra premissa, apresentada as escolas é a *corresponsabilidade*, visando possibilitar à todos os envolvidos com a escola comprometer-se com a melhoria da qualidade da educação e levar a participação mais ativa de todos, com o ensino e com a aprendizagem desenvolvida.

A *excelência em gestão* propõe que a gestão se volte ao alcance efetivo dos objetivos e resultados previstos, tanto pela SEE-SP, como pelas escolas, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão. Neste movimento, a premissa *replicabilidade* dá transferência às metodologias e tecnologias passíveis de replicação para outras escolas a partir dos espaços de socialização.

Esta pesquisa traça seu percurso metodológico de investigação por meio da pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, na busca de interpretar e avançar na fundamentação e nas técnicas da análise bibliográfica e documental de referências teóricas, de materiais e diretrizes normativas referentes ao Programa, de legislações nacionais e estaduais, banco de dados de resultados do SARESP/IDESP/IDEB e outros documentos relevantes de domínio público.

A pesquisa de campo foi realizada pela coleta de dados, inicialmente apresentada no exame de qualificação desta tese, via instrumento de análise (questionário) disponibilizado em plataforma on-line, em pré-testes, respondidos por seis diretores de escola do PEI, com a finalidade de verificar a viabilidade do instrumento e se as questões propostas atendiam aos objetivos da pesquisa, mediante a tabulação, categorização, análise e correlação das respostas.

A qualificação da tese considerou a relevância do pré-teste e orientou ajustes no campo das questões e da funcionalidade do questionário, para que o mesmo movimento metodológico fosse utilizado na aplicação aos dezesseis diretores das escolas pioneiras do PEI, após exame de qualificação e autorização do Comitê de Ética da Universidade.

Os resultados obtidos a partir dos questionários foram categorizados, analisados e possibilitaram respostas aos objetivos e às questões de pesquisa postas neste estudo.

Embora a ênfase do PEI seja o protagonismo juvenil, observou-se, conforme descrito no material da SEE-SP de suporte ao Programa, “o mapa de competências” que traz a questão do protagonismo sênior (macro indicador) com as competências para o diretor de escola (micro indicadores), em que se espera que este “reflita sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como diretor e atue como modelo a ser seguido pelos alunos e profissionais da escola.” (SÃO PAULO, 2014, p.5). No decorrer do estudo depreendeu-se pela “ótica” do diretor sua condução, no desenvolvimento de ações e nas dimensões da gestão em movimento metodológico, capaz de ir além das atividades de aspectos administrativo, formais e regulatórios que trazem as diretrizes do programa para atender especificidades do dia a dia escolar.

A tese apresenta também um breve percurso histórico da educação integral no Brasil, desde a década de 1930, período de efervescência e expansão de ideias no cenário político, econômico, cultural e educacional, até o presente momento histórico brasileiro.

Ênfase maior é dada ao estado de São Paulo, à política educacional da SEE-SP para o ensino integral, com a implantação do PEI.

A discussão seguinte traz uma reflexão quanto aos desafios para o ensino médio, em um país em que falta a visão de maior relevância da cultura educacional e onde os jovens enfrentam dificuldades de diversas ordens (cultural, social, econômica, educacional) em relação à sua permanência e interesse na escola.

Também foi dada ênfase à gestão escolar, com destaque para o Diretor de Escola, no contexto e nas características do PEI, que fundamentam os objetivos da pesquisa, na busca de desvelar os desafios à legitimação da escola de educação integral quanto ao aprimoramento e à efetividade de atuação do gestor, na discussão de como os instrumentos de gestão e de monitoramento atuam na dinâmica do trabalho, da organização escolar e seus resultados educacionais. Além disso, foi também dada relevância à formação continuada dos profissionais, frente à pluralidade da sociedade, aos diversos saberes, o que requer o aprimoramento, atualização e abertura ao conhecimento em constante aperfeiçoamento.

No contexto atual do Brasil, a avaliação ganha ênfase nos sistemas de ensino, como indutora de políticas públicas voltadas à qualidade e efetividade da educação. Assim, discorre-se no capítulo dedicado a esse assunto sobre os resultados educacionais, estabelecendo comparações entre os anos de 2013 a 2017, nas escolas de Ensino Médio

pioneiras do programa, para correlacionar os resultados educacionais de avaliações externas de escolas do PEI frente ao proposto por melhores resultados.

No capítulo sobre o levantamento, coleta e análise de dados, as contribuições dos diretores de escola que responderam à pesquisa possibilitaram a discussão pretendida. Constata-se o favorecimento de possíveis impactos nos resultados educacionais, atrelado aos procedimentos das dimensões pedagógica, participativa, de recursos e de pessoas, quanto à melhoria e dinâmica organizacional das escolas em favor da aprendizagem e do ensino. Além disso, também se destacam os desafios e os dificultadores, na ótica dos diretores, para o aprimoramento deste programa, com relação à continuidade e ampliação de políticas públicas para o ensino integral, através das quais se garantam investimentos humanos, físicos, estruturais, formativos, dentre outros, pelos órgãos centrais.

Interessante destacar o fato de a pesquisa abranger escolas de regiões diversas do estado de São Paulo, profissionais distintos, características, contextos e realidades escolares diferentes, o que não impediu que fossem observados necessidades e padrões próximos, que precisam contar com maior atenção dos setores públicos da SEE-SP e das medidas governamentais, de forma a sanar situações desafiantes para o cenário do ensino integral paulista.

2. OBJETIVOS

O objetivo geral do presente trabalho é discutir os limites e desafios enfrentados para a legitimação da escola de educação integral, quanto ao aprimoramento e a efetividade de atuação do diretor de escola.

2.1 Objetivos específicos

- Analisar a utilização do Modelo de Gestão no Programa Ensino Integral na escola e em seus resultados;
- Discutir como os instrumentos de gestão/monitoramento do PEI atuam na dinâmica do trabalho, da organização escolar e seus resultados educacionais pela ótica do diretor de escola;
- Correlacionar os resultados educacionais de avaliações externas de escolas do PEI frente ao proposto por melhores resultados.

2.2 Hipótese

Como hipótese da pesquisa supõe-se que, a partir da sistematização de instrumentos de gestão, de monitoramento, frente à dinâmica organizacional do PEI, a atuação do Diretor de Escola seja favoravelmente impactada pelos procedimentos das dimensões da gestão pedagógica, participativa e de pessoas, na direção de uma melhor organização da escola para a aprendizagem e para o ensino atrelados aos resultados educacionais.

2.3 Questões de pesquisa

- 1 - O modelo de gestão sugerido pelo PEI possibilita aprimoramento aos procedimentos de gestão do Diretor de Escola?
- 2 - Como o diretor articula o modelo de gestão na promoção do alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais?
- 3 - Como o diretor acompanha o Plano de Ação da Escola na execução das ações previstas, nos prazos definidos, redesenhando fluxos ou aperfeiçoando estratégias?
- 4 - Os instrumentos do modelo de gestão permitem ao diretor de escola monitorar e ajustar o trabalho pedagógico, os resultados educacionais e os planos de formação continuada para a equipe escolar?

5 - O modelo de gestão oferece condições à consolidação de inovações em conteúdo, método e gestão com suas respectivas metodologias?

6 - Em que medida, no contexto da escola do PEI, é possível ao diretor (a) de escola atuar com protagonismo dentro de suas atribuições profissionais?

3. METODOLOGIA

3.1 Do Método

Por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com abordagem qualitativa para buscar interpretar e avançar na fundamentação e nas técnicas da análise de conteúdos, desvelaram-se os objetivos e as questões de pesquisa propostos.

Com intuito de refletir sobre o estudo proposto na tese, a opção pela pesquisa qualitativa por ser:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Segundo Gil (2002, p.44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, o que favoreceu o trabalho investigativo, apontando a importância das informações documentadas na realização do estudo relacionado os objetivos da pesquisa.

O levantamento bibliográfico propiciou o esclarecimento dos “principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar um contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito, bem como com pesquisas recentes que abordaram o assunto” (GIL, 2002, p.61). Assim, buscaram-se materiais institucionais, disponíveis em sites de domínio público, em bancos de dissertações e teses, junto a pesquisadores sobre a temática, ensino integral, dentre outros recursos para fundamentação teórica.

A análise documental, para Lüdke e André (1986, p.38), objetiva “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Dos documentos pesquisados, a legislação educacional brasileira e do estado de São Paulo; as diretrizes e documentos institucional da SEE-SP, que tratam do Programa Ensino Integral; os relatórios das avaliações do SARESP; e os indicadores de resultados e metas do IDESP e IDEB, possibilitaram fundamentar e responder às indagações postas.

Conforme Lüdke e André (1986), “os documentos são fontes ricas e apontam informações de um contexto específico”, o que torna possível que os dados obtidos se transformem em informações relevantes à realidade estudada.

3.2 Da coleta de dados

Mediante a opção de uso do instrumento de coleta de dados por meio do questionário, buscou-se, em sua construção, conforme Gil (1999, p.129), “traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para testar as hipóteses ou esclarecer o problema de pesquisa”.

Na pesquisa, a opção pela aplicação de questionário on-line via plataforma Formulários Google® (Google™) buscou a possibilidade das questões fornecerem subsídios às indagações e aos objetivos da pesquisa, sendo “o questionário um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador”. (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100).

Na formulação das questões, Gil (1999) destaca que as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa, e que levem em consideração as preferências do interrogado e seu nível de informação. E que as questões não devem sugerir respostas e referir-se a uma única ideia de cada vez.

Realizou-se um pré-teste do questionário antes de sua aplicação ao público alvo desta pesquisa, para o exame de qualificação desta tese, por meio da aplicação do questionário foram envolvidos, posteriormente, diretores de escola distintos do grupo de participante. O pré-teste verificou se o questionário apresentava elementos como: “fidedignidade, ou seja, se os resultados serão os mesmos, independentemente de quem o aplicou; validade - se os dados coletados são necessários à pesquisa; e operatividade - se o vocabulário é acessível e o significado é claro (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.102).

No exame de qualificação foram apresentados os resultados obtidos por meio da aplicação de questionários (pré-teste) envolvendo seis (6) diretores de escolas do PEI. A partir das respostas, foram organizadas as informações da caracterização dos envolvidos na organização da tabulação, categorização, análise de conteúdo e correlação das informações obtidas.

A pesquisa seguiu as recomendações de Marconi e Lakatos (1999, p.100) quanto à construção do questionário: com temas escolhidos de acordo com os objetivos da pesquisa; limite em sua extensão e em sua finalidade; observação ao aspecto e a estética e orientações sobre como respondê-lo.

No movimento utilizado na aplicação dos questionários aos diretores das escolas pioneiras de 2012, o primeiro contato foi feito de forma telefônica com alguns supervisores de ensino responsáveis pelo acompanhamento das escolas e com os diretores de escolas envolvidas. Foi feita uma aproximação sobre o estudo e organização de contatos, para o envio do termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) e finalmente o questionário/formulário *Google Docs*® foi encaminhado aos diretores via e-mail. Ressalto que a receptividade inicial foi de acolhimento e disposição para contribuir com a pesquisa.

No encaminhamento do questionário via e-mail procurou-se seguir o que destacam Marconi e Lakatos (1999, p.100):

[...] junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Dos dezesseis questionários enviados, foram respondidos doze.

Na pesquisa, a utilização do questionário visou aproveitar as informações obtidas nesse instrumento, por meio da abordagem de análise qualitativa, além de quantificar os dados, sobre a qual Triviños (1987, p.137) diz:

[...] não poderíamos afirmar categoricamente que os instrumentos que se usam para realizar a coleta de dados são diferentes na pesquisa qualitativa daqueles que são empregados na investigação quantitativa. Verdaderamente os questionários, entrevistas etc. são meios neutros que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria. Se aceitarmos este ponto de vista, da neutralidade natural dos instrumentos de coleta de dados, é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo.

O procedimento de análise consistiu na abordagem qualitativa dos dados coletados por meio do questionário baseado nas técnicas de análise de conteúdo.

3.3 Da análise

Para discorrer sobre a análise de conteúdo, Triviños (1987, p.60) mostra que “usar o método de análise de conteúdo nas mensagens escritas, porque estas são mais estáveis e constituem um material objetivo ao qual podemos voltar todas as vezes que desejarmos”, este movimento foi possível na verificação das respostas obtidas por meio do instrumento de coleta de dados.

Após a análise dos resultados obtidos e a decisão das questões, procedeu-se à aplicação da escala Likert¹¹, que permitiu melhor explorar as respostas dos diretores de escola, tanto nas questões abertas como nas fechadas, possibilitando a expressão do respondente, descrevendo e esclarecendo algumas de suas percepções.

Optou-se pela análise categorial dos objetivos da pesquisa atrelados às questões de pesquisa propostas, tomando o conteúdo das respostas enquanto categoria analítica, visto que as questões respondem aos objetivos da pesquisa.

O método de pesquisa, análise de conteúdo, baseou-se no trabalho de Bardin (2010, p.280) e teve em sua condução as fases de: organização da análise; codificação; categorização; tratamento dos resultados, inferência e a interpretação dos resultados. Para esta autora, a análise de conteúdo é um conjunto de:

[...] técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.47).

Após as questões de identificação dos participantes da pesquisa, o instrumento foi organizado com o intuito de atender aos objetivos e às questões de pesquisa, assim como corroborar com a hipótese que supõe que, a partir da sistematização de instrumentos de gestão, de monitoramento, frente à dinâmica organizacional do PEI, se abram possibilidades de atuação do diretor de escola e se observem impactos favoráveis aos procedimentos das dimensões da gestão pedagógica, participativa e de pessoas quanto à melhoria da aprendizagem e do ensino, atrelados aos resultados educacionais.

Por meio do quadro descritivo abaixo (Quadro 2), é possível a visualização do movimento metodológico analítico reflexivo realizado, a fim de atender, por meio de categorias analíticas, os objetivos e questões da pesquisa.

¹¹ Likert, Rensis (1932), "A Technique for the Measurement of Attitudes", Archives of Psychology, 140, p.1-5. Escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. Após o questionário ter sido totalmente respondido, cada item pode ser analisado separadamente ou, em alguns casos, as respostas dadas podem ser somadas para criar um resultado por grupo de itens. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert. Acesso em: 08 fev. 2020.

Na triangulação dos objetivos geral, específicos e questões de pesquisa com o material de análise categorizado em percurso metodológico, a tese foi definida e fortalecida. A seguir, a triangulação de dados:

Quadro 2. Movimento Metodológico

<p>1. Objetivo geral da pesquisa: Discutir os limites e desafios enfrentados para a legitimação da escola de educação integral, quanto ao aprimoramento e a efetividade de atuação do diretor de escola e Objetivo Específico: Analisar a utilização do Modelo de Gestão no Programa Ensino Integral na escola e em seus resultados.</p>
<p>1.1 Aprimoramento: procedimentos de gestão</p>
<p>1.1.2 A questão de pesquisa nº 1 respondida no questionário Q21: “o modelo de gestão sugerido pelo PEI possibilita aprimoramento aos procedimentos de gestão do Diretor de Escola?” e Q22 (Justificativa)</p> <p>1.1.3 A questão de pesquisa nº 6 respondida no questionário Q33, em que medida é possível ao diretor de escola atuar com protagonismo dentro de suas atribuições profissionais e Q34 (Justificativa).</p> <p>1.1.4 A questão Q35 para que os diretores de escola relatassem uma atividade desenvolvida em que, diante de uma dificuldade e apesar de ter usado todas as alternativas convencionais, teve de buscar uma solução criativa e inovadora.</p>
<p>1.2 Limites e desafios</p>
<p>1.2.1 Na questão Q32 do questionário os apontamentos de aspectos facilitadores e dificultadores na atuação do diretor na escola.</p> <p>1.2.2 A questão Q31 foi para que se numerasse de 1 a 10, em ordem crescente, da menor para maior dificuldade à aplicabilidade do modelo de gestão na escola, mediante temas relacionados.</p>
<p>2. Objetivo específico: Como os instrumentos de gestão/monitoramento do PEI atuam na dinâmica do trabalho, da organização escolar e seus resultados educacionais pela ótica do diretor de escola.</p>
<p>2.1 Planejamento: Aperfeiçoamento das estratégias de gestão</p>
<p>2.1.1 A questão de pesquisa nº 2 respondida no questionário Q 23: “como o diretor articula o modelo de gestão na promoção ao alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais”.</p> <p>2.1.2 A questão de pesquisa nº 3, no questionário Q24: “como o diretor acompanha o Plano de Ação da escola na execução das ações previstas, nos prazos definidos, redesenhando fluxos ou aperfeiçoando estratégias?”</p>
<p>2.2 Inovação em conteúdos, métodos e gestão</p>
<p>2.2.1 A questão de pesquisa nº 5 no questionário Q29 e Q30 a porcentagem e justificativa: “o modelo de gestão oferece condições à consolidação de inovações em conteúdo, método e gestão com suas respectivas metodologias.”</p>
<p>2.3 Monitoramento e regulação</p>
<p>2.3.1 A questão de pesquisa nº 4 no questionário Q25 “os instrumentos do modelo de gestão permitem ao diretor de escola monitorar e ajustar o trabalho pedagógico, os resultados educacionais e os planos de formação continuada para a equipe escolar?” e Q26 (Justificativa).</p> <p>2.3.2 A questão Q27 no questionário aponta “com qual frequência o diretor realiza o monitoramento dos instrumentos de gestão?”</p>
<p>3. Objetivos específicos: “Correlacionar os resultados educacionais de avaliações externas de escolas do PEI frente ao proposto por melhores resultados”.</p>
<p>3.1 Contextualização teórica descritiva e analítica, em capítulo específico sobre os resultados das avaliações (SARESP, IDESP e IDEB).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na pesquisa, foram analisados os resultados disponíveis em plataformas on-line do SARESP e IDESP, no período de 2013 a 2017, de dezesseis escolas, e utilizados com recursos de análise em que houve possibilidade da constatação dos mesmos e inferências entre as escolas nas médias estaduais, em um período de cinco anos de execução do Programa nestas escolas.

Da mesma forma, resultados do IDEB 2017 foram observados, conforme dados do INEP e verificados índices de escolas do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, frente às metas do Plano Estadual de Educação, de 2016.¹²

Como material de pesquisa, além de documentos norteadores da SEE-SP, referenciais teóricos, teses e dissertações sobre o tema (ensino integral), foram analisados os documentos de órgãos de fiscalização como o Tribunal de Contas do Estado (TCE), realizando comparativo com os resultados educacionais das escolas e temática da pesquisa.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, em conformidade com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das Diretrizes e normas regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Teve início sua investigação, a aplicação dos questionários aos diretores de escolas do PEI, a partir de autorização e confirmação das questões, comprovação da viabilidade do instrumento de coleta de dados.

Foram analisados doze questionários respondidos pelos Diretores de Escolas. Todo rigor exigido na pesquisa científica, de anonimato, sigilo, fidedignidade dos dados obtidos foi devidamente seguido, mantendo a qualidade do trabalho desenvolvido e apresentado, com a expectativa de contribuir para com o meio acadêmico e educacional, em prol da qualidade da educação pública do país.

¹² Lei 16.279, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 12 out 2019.

4. EMBASAMENTO TEÓRICO

4.1. Direcionar o olhar: Ensino Integral

Retomando a história, observa-se que, desde a Antiguidade, segundo Coelho apud Jaeger (2009, p.83-96) “[...] aquela forma humana mais completa já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito”. As propostas da educação integral ligam-se a esse postulado. Da Antiguidade aos dias atuais, a educação integral enquanto campo de estudo tem avançado no pensamento educacional com amplitude.

Durante o século XIX a busca civilizatória pela plenitude do ser humano, sua liberdade e evolução, que fundamentou filosófica, política, social e epistemologicamente, o conceito e a prática da educação integral. A “educação integral é fundamental em nossos dias, para que as escolas possam abandonar o modelo até então hegemônico de transmissão de informações”. (GALLO, 2002, p.39).

No século XX, a partir da década de 1930, o Brasil mostrou a intencionalidade de que a Educação Integral constituísse elemento de reflexão no âmbito educacional, tanto no pensamento como nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira.

Com a expansão na oferta do ensino primário, entre 1920 a 1930, Anísio Teixeira salientava que:

[...] a escola já não poderia ser a escola parcial de simples instrução dos filhos das famílias de classe média que ali iriam buscar a complementação da educação recebida em casa, em estreita afinidade com o programa escolar, nas instituições destinadas a educar, no sentido mais lato da palavra... já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer às vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola propriamente dita (TEIXEIRA, 1962, p.24).

No processo de novas exigências no Brasil, a partir da Revolução de 1930 e mediante o processo de expansão industrial, que representou a consolidação do capitalismo industrial, de acordo com Toschi (2006, p.133) “foi determinante para o conseqüente aparecimento de novas exigências educacionais. Nos dez primeiros anos que se seguiram, houve um desenvolvimento do ensino jamais registrado no País”.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova frente à necessidade de formar “pessoas que correspondessem às transformações modernizadoras, não só nas práticas educativas, mas em um projeto de renovação da sociedade” (CENPEC, 2006, p.18), neste período, no Brasil consolidou a visão de intelectuais, como Fernando Azevedo, Anísio

Teixeira e outros, por uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, em processo de renovação do sistema educacional no Brasil.

No período de expansão desenvolvimentista no país, a inauguração do Centro Popular de Educação, na Bahia, foi uma experiência de ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas públicas - o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, em 1952.

Para Cavaliere (2009), algumas experiências de educação não mudaram as escolas na perspectiva formativa ou pedagógica dos alunos, pois intencionam manter as crianças e os jovens ocupados e fora das ruas, demonstrando, concepções autoritárias ou assistencialistas.

Anísio Teixeira apontou a educação em tempo ampliado e com professores em trabalho de dedicação exclusiva na defesa da educação como prioridade nas políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do país e que:

Todos os estudos, de verdadeira e autêntica formação para o trabalho, seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser estudados em tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo além disso e, sempre, longos períodos de estudo individual – e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante – longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês, etc., e longos períodos de convivência entre os que estão formando e os professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio. (TEIXEIRA, 1957, p.17).

No Rio de Janeiro, em 1985, foi apresentado o Programa Especial de Educação (PEE), com o objetivo de “consolidar um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático, capaz de ensinar todas as crianças a ler, escrever e contar, no devido tempo e com a correção desejável”. (RIBEIRO, 1986, p.35).

A partir do PEE houve a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), idealizados por Darcy Ribeiro, que atenderam como escola pública de tempo integral, em regiões carentes do Rio de Janeiro, em busca de ampliar as possibilidades aos alunos desfavorecidos, em atendimento as carências e particularidades decorrentes de sua origem social.

No sentido de atendimento integrado as carências das crianças e jovens os CIEP permaneciam em turnos estendidos, e recebiam atividades pedagógicas, recreativas, culturais e assistenciais, como atenção à saúde e alimentação aos estudantes, “atividades como esporte

e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno.” (RIBEIRO, 1986, p.42).

Para Guará (2006, p.18) as propostas de educação integral e extensão da jornada escolar no Brasil são marcadas pelo oferecimento aos estudantes “de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal”.

Abdalla e Mota (2009, p.148), apontam que a partir da década de 1980 cresceram as iniciativas educacionais de escola integral em promover “a expansão do tempo diário de escolaridade, seja para aliviar o grau de pobreza de crianças oriundas das classes trabalhadoras, seja para melhorar a qualidade e a produtividade do ensino oferecido pela escola pública”.

No Estado de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 25.469, de 1986, e complementado no mesmo ano pelo Decreto nº 25.753, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), foi idealizado como um projeto de governo com a participação de Secretarias de Estado, estendendo a jornada escolar em um período que era elevado os números de reprovação e evasão, nas séries iniciais da rede de ensino estadual de São Paulo permanecendo até 1993. Assim, o programa prescrevia a necessidade de:

[...] redefinir o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução em instituição também protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino, mas, de igual maneira, o cuidado da infância que lhe é confiada (SÃO PAULO, 1986, p.73).

Em 1988, a Constituição Federal legitima que a educação atinja “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Na progressiva institucionalização da educação brasileira, o artigo 1º da LDBEN 9394/96 determina que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). No parágrafo 2º do Art. 34, a LDBEN apresenta que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino, determinando a progressiva ampliação do período de permanência na escola aos estudantes.

No contexto brasileiro de dificuldades e desigualdades econômicas, sociais, políticas num país em desenvolvimento, em processo democrático observam-se medidas que vinculam o caráter educacional e assistencial dentro das escolas, sendo a educação vista como estratégia

de proteção e superação das desigualdades. Segundo Guará (2009), esta vinculação faz prevalecer a ideia de proteção em detrimento do caráter educativo.

Entende-se que a educação integral como o tempo qualificado, de acordo com Moll (2012, p.29):

[...] é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar.

Observam-se nos autores a preocupação quanto ao processo de escolarização, estritamente com propostas de atividades, extraescolares - nas bibliotecas, no cinema, no esporte, na arte, dentre outros espaços e possibilidades, que reforçam a aprendizagem escolar, oferecidas no turno inverso do período escolar, permeadas por características de prevenção e proteção, em caráter compensatório frente ao contexto desfavorável de condições econômicas, sociais, culturais, e outros, que atinge crianças e jovens no Brasil, decorrente de diferenças entre classes, desigualdade de renda, de acesso aos meios culturais e artísticos.

Na trajetória histórica, a SEE-SP implantou em 2006, o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), na consolidação dos princípios da política educacional, em direção à educação integral dos alunos, quanto à diversificação do currículo por meio de diferentes oficinas, com a intenção de ampliar as possibilidades de aprendizagem na escola pública, “com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural” (SÃO PAULO, 2005).

Em 2017, as escolas de tempo integral (ETI), conforme artigo 2º da Resolução SE nº 60, de 6 de dezembro de 2017¹³, que dispõe das matrizes curriculares dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, apresenta a carga horária de 40 aulas semanais, sendo nos anos iniciais (1º ao 5º anos) “25 aulas semanais, destinadas aos componentes curriculares da Base Nacional Comum (BNC) e 15 aulas semanais, destinadas aos componentes curriculares da Parte Diversificada (PD)”. Para os anos finais, a carga horária compreende “28 aulas semanais, destinadas aos componentes curriculares da Base Nacional Comum e 12 aulas semanais, destinadas aos componentes curriculares da Parte Diversificada” (SÃO PAULO, 2017).

¹³ Resolução SE nº7, de 17 de janeiro de 2020 , alterou a Resolução SE nº 60, de 06 de dezembro de 2017.

A concepção de educação integral significa ampliar as atividades pedagógicas, pois mobiliza diversos recursos intelectuais, em que os alunos sejam participantes do processo de sua formação acadêmica, social e cidadã. Na extensão do horário escolar, a educação integral busca o pleno desenvolvimento dos estudantes, pressupondo “uma formação mais completa para o ser humano-cidadão-aluno” (COELHO, 2009, p.93).

Da experiência americana na década de 1990, os Estados Unidos foram pioneiros na consolidação de uma proposta de escola, de gestão compartilhada, entre o setor público e privado, conforme o modelo *charter*:

[...] tem se mostrado, em algumas experiências, um exemplo inovador na formação de parcerias entre empresas, lideranças, organizações da sociedade civil e Secretarias de Educação, na reunião de esforços para a melhoria da gestão e ensino na rede pública (DIAS; GUEDES, 2010, p.10).

O estado de Pernambuco, o Programa do Centro de Ensino em Tempo Integral (PROCENTRO)¹⁴ ao seguir o modelo americano de escola *charter*, pode oferecer reflexões sobre o papel dessas parcerias nos sistemas públicos de educação e introduzir modelos de gestão compartilhada na educação:

[...] nos Estados Unidos que a experiência de escolas *charter* mais se proliferou, vindo a tornar-se um elemento importante nas reformas de ensino de cidades como Nova York e Chicago, com o envolvimento das mais diversas fundações e organizações do terceiro setor. Nesse sentido, são as experiências americanas que podem nos ser mais úteis para refletir sobre as perspectivas do modelo *charter* no Brasil, onde empresas e fundações investem em educação e estão cada vez mais interessadas em participar de forma eficaz dos esforços de melhoria do ensino, mas ainda não encontraram uma cultura consolidada de modelos de gestão compartilhada de escolas públicas. (DIAS; GUEDES, 2010, p.11).

A partir de 2004, o Centro de Ensino Experimental desenvolveu um modelo de educação, no estado de Pernambuco, orientado por práticas pedagógicas e de gestão participativa, com a pretensão de inovar o ensino médio em conteúdo, método e gestão. Neste cenário evidencia-se o envolvimento dos alunos como protagonistas do processo educativo. Quanto aos principais elementos, apresenta inovações implantadas pelo Instituto de

¹⁴ Em 2002 o PROCENTRO – organismo criado dentro da SEDUC para conceber e gerenciar a política pública relativa à criação dos CEE – Centros de Ensino Experimental de Pernambuco, a partir de sua criação foi considerado uma Organização Social, estabelecido por lei como entidade do direito privado que foi legalmente reconhecida a partir da Lei 9.637, aprovada em 1998. Disponível em: <http://pt.braudel.org.br/pesquisas/arquivos/downloads/escola-charter-artigo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

Corresponsabilidade pela Educação (ICE – Quadro 3) em parceria com a Secretaria Estadual de 2004 a 2007, como:

a) alunos, professores e gestores em regime de dedicação exclusiva e tempo integral (das 7 às 17 horas); b) Critérios específicos e mais rigorosos de seleção, formação e remoção de gestores e professores, sempre com o foco no aprendizado do aluno; c) Possibilidade de contratação de gestores entre educadores aposentados e profissionais de fora da rede pública escolar; d) Sistema de avaliação contínua de gestores, professores e alunos a partir dos resultados de aprendizagem, incluindo o progresso individual dos alunos; e) Diferencial de 125% no salário do professor da rede, além de um sistema de pagamento de bônus anual para os professores e gestores em função dos resultados de aprendizagem alcançados; f) Criação de um Conselho Gestor responsável pelo gerenciamento de cada Centro, composto de até 15 participantes, com representantes do ICE, da Secretaria de Educação e de organizações locais da sociedade civil; g) Orientações curriculares claras, com guias de aprendizagem bimestrais por série e por disciplina, diretamente relacionadas ao sistema de avaliação de resultados. (DIAS; GUEDES, 2010, p. 26-27).

Em 2008, o Programa de Educação Integral de Pernambuco foi transformado em política pública pela Lei Estadual, Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008¹⁵, com a finalidade de reestruturar o ensino médio no estado. O Programa traz a filosofia da Educação Interdimensional, estudada por Costa (2008), que defende a construção do ser humano na sua inteireza, ou seja, nas suas quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e da corporeidade.

Quadro 3. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - Pernambuco

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) tem seu material elaborado a partir de conceitos da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)¹⁶, como base uma filosofia de vida pautada na Educação e no Trabalho, em que o jovem é o principal agente de transformação do contexto em que está inserido, juntamente com sua família. Princípios Fundamentais da TEO estabelecem os valores culturais e éticos que devem conduzir os Negócios na Odebrecht - Confiança nas pessoas, satisfação do cliente, retorno, parceria, autodesenvolvimento e reinvestimento.

Uma entidade sem fins econômicos foi criada em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife.

¹⁵ Lei Complementar nº 364, de 30 de junho de 2017. Altera a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, que cria o Programa de Educação Integral.

¹⁶ A Fundação Odebrecht é uma instituição privada, sem fins lucrativos, mantida pela Odebrecht S.A. e idealizada por Norberto Odebrecht. Criada em 1965, uma das Fundações empresariais mais antigas do país.

VISÃO

Ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas.

MISSÃO

Contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva, tendo como fundamentos:

Uma CAUSA: o ensino público de qualidade

Uma MARCA: a corresponsabilidade

Um DESAFIO: a criação de novos desenhos institucionais.

Em 2004 o Ginásio Pernambucano abriu suas portas para a primeira turma, que passaria a vivenciar uma educação integral em tempo integral.

Institucionalização do novo conceito de escola e com a criação do PROCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – uma ação do governo do estado de Pernambuco para enfrentar os desafios do Ensino Médio.

O programa foi gerado a partir de uma experiência feita em parceria com o ICE 2007, com 20 centros de ensino experimental. Em 2008, o programa se firma como política pública e dá início ao trabalho nas primeiras 51 escolas contempladas. Em 2010, foram criadas, no estado de Pernambuco, 160 Escolas de Referência em Ensino Médio, com capacidade para atender 50% da demanda dos estudantes dessa etapa de ensino, tendo como finalidade atender aos estudantes, para obterem um ensino de qualidade social, que fosse além da construção dos conhecimentos e aprendizagem dos conteúdos.

No início, houve uma reorganização da rede, pois as escolas tinham ensino médio e fundamental no mesmo espaço. Houve a reestruturação do quadro docente, sendo que os professores das escolas de referência em tempo integral passaram a trabalhar em regime exclusivo.

Implantação em 2012 em 16 escolas de Ensino Médio no modelo do ICE no Estado de São Paulo.

Parceiros estratégicos:

- O Instituto Natura é uma organização não governamental criada em 2010. Com o auxílio de uma rede de parceiros, o instituto executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica na rede pública no Brasil e na América Latina, pautados na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.

- O Instituto Sonho Grande é uma organização não governamental que acredita na mudança do país por meio da melhoria da Educação Básica, de forma mensurável e com escala.

Parceiros técnicos:

- O Instituto Qualidade no Ensino – IQE é uma entidade privada sem fins econômicos fundada em S. Paulo em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos estaduais e municipais. Sua missão é contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública, notadamente no Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

- O STEM – Brasil é uma entidade privada sem fins econômicos, subsidiária do *World Fund for Education* com sede em Nova York, fundada em 2002, que visa contribuir para a melhoria da qualidade

da educação pública na América Latina, notadamente no ensino de Matemática, Ciências e Robótica. No Brasil atua em Escolas Públicas através da formação dos professores das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática e a iniciação científica dos alunos através de práticas e vivências em laboratórios.

- Investidores, Secretarias estaduais e municipais.

Fonte: Elaborado pela autora¹⁷.

A reconfiguração dos espaços, dos tempos, dos currículos, da organização da escola na perspectiva de assegurar aprendizagens qualificadas para todos, no enfoque da educação integral necessitam da combinação dos seguintes pressupostos:

Reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento. (MAURÍCIO, 2009, p.26)

Entende-se que na visão de integralidade do ser humano, em ambientes escolares voltados para melhor atender aos alunos, seja possível aproveitar, adequar, utilizar espaços, materiais, equipamentos, recursos disponíveis tornando os momentos escolares possibilidades de aprendizagem, participação e interação entre os envolvidos, venha favorecer à criatividade, à solidariedade, à autonomia e a abertura aos diversos campos e possibilidades de aprendizagem.

No Brasil, os modelos de organizações de ampliação do tempo de escola, se configuraram em vertentes:

No primeiro caso “a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas.” (CAVALIERE, 2009, p.53).

¹⁷ Elaborado pela autora, baseado nos dados disponíveis em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 4 de novembro de 2017.

Das vertentes apontadas por Cavalieri, podemos observar a distinção entre o Programa Mais Educação¹⁸ (PME), de abrangência nacional, implantado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2008, por meio de convênios com estados e municípios, e o Programa Ensino Integral (PEI) implantado no estado de São Paulo, no ano de 2012. Ambos ampliaram a jornada escolar para grupos específicos de estudantes.

A presente pesquisa tem como foco a primeira vertente, “de se investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral” (CAVALIERI, 2009), por meio da implantação do PEI no Estado de São Paulo.

Em 2011, o Programa Educação Compromisso de São Paulo apontou o aprimoramento da qualidade das aprendizagens para enfrentar resultados desfavoráveis de desempenho das escolas estaduais em avaliações nacionais e internacionais.

Neste período, o Secretário da Educação, Prof. Dr. Herman Voorwald realizou encontros em diversas D.E.R, criando espaços de diálogo com profissionais da rede de educação paulista, para ouvir suas necessidades em busca de melhoria da qualidade do ensino e lançou o Programa Educação – Compromisso de São Paulo que:

[...] estabelece um pacto com a sociedade em prol da educação. Entre suas principais metas, o programa pretende fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado. O programa foi construído em conjunto com educadores e funcionários da rede estadual paulista. Ao longo de encontro com milhares de profissionais que atuam diariamente na rotina de escolas e salas de aula, formatou-se uma proposta com base nas demandas e anseios dos educadores (SÃO PAULO, 2011).

Os pilares do programa “Educação Compromisso de São Paulo” desdobram-se em treze (13) macroestratégias, das quais derivaram programas e projetos, dentre os quais, o 3º pilar com apoio à política de educação integral, sua expansão e aperfeiçoamento. Neste terceiro pilar destacam-se duas macroestratégias, a sétima e a oitava.

Na sétima, o enfoque recai sobre a consolidação de um novo modelo de escola, com jornada ampliada (8 horas diárias) e um currículo integrado para, até 2030, ampliar

¹⁸ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituiu como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 5 set. de 2018.

gradativamente o atendimento visando atingir a totalidade dos alunos do ensino médio, e do Ciclo II. Na oitava macroestratégia referencia-se a “nova carreira” docente, mais atrativa para professor em regime de dedicação exclusiva, oferecendo maior competitividade de remuneração e desenvolvimento profissional acelerado para os profissionais que assim o desejarem. (VOORWALD, 2017, p.60).

Conforme o artigo 1º do Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, a finalidade de “promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (SÃO PAULO, 2011), teve, neste programa “Educação Compromisso de São Paulo”, o envolvimento e apoio de organizações e instituições privadas.

Quanto ao apoio de organizações e instituições privadas nas questões educacionais, a participação do empresariado na gestão da escola pública:

[...] não está provida apenas de um cariz técnico e operacional para garantir sua eficiência e produtividade, tampouco está movida por ações filantrópicas ou “socialmente responsáveis”. Tal participação está ancorada por um forte conteúdo ideológico que opera na esfera cultural e política [...] (SILVA; SOUZA, 2009, p.784).

As propostas e referenciais do PEI estão arraigados na visão público-privada utilizada por bancos, como pela Fundação Itaú Social, pautados em modelos gerenciais, atuando no campo social, na estruturação e implementação de investimentos sociais da empresa, com foco em programas de melhoria das políticas públicas de educação, avaliação sistematizada de projetos sociais.

As políticas educacionais, no Brasil, a partir dos anos de 1990 são marcadas por uma “racionalidade financeira” conforme Saviani (2011, p.179-180), sendo instrumentos da ideologia dominante no período de sua elaboração.

Faz-se necessário, que a concepção empresarial na gestão escolar, frente aos problemas da educação pública considere “os agentes educativos estão constantemente na escola e estão envolvidos em uma trama de relações políticas e afetivas. Conhecem a realidade e dispõem de meios para reprocessar os desejos advindos da política educacional traçada pelas secretarias”. (FREITAS, 2016, p.146).

Nesta pesquisa, com o entendimento da estrutura, das diretrizes e regulamentos determinados pela SEE-SP às escolas, no viés das metodologias de planejamento estratégico, de concepção empresarial e modelos gerenciais, busca-se a discussão que atenda o caráter

educacional, formativo, das instituições escolares, no sentido de ir além das leis de mercado, considerando as diferenças entre os ambientes escolares e as empresas.

Entende-se que por mais gerencial que seja o PEI por meio de suas metodologias, instrumentos de controle e regulação, organização e estruturação, a escola não pode deixar de ser um espaço privilegiado de convivência de socialização, no qual diferentes pessoas interagem. O ambiente escolar precisa ser permeado pela valorização as individualidades, as potencialidades, conhecimentos e características de aprendizagem de cada aluno, para que todos desenvolvam seu processo de escolarização e formação acadêmica.

A escola trata de seres humanos dotados de intencionalidade, racionalidade, capacidades e particularidades, tanto no que se refere ao corpo discente, docente e comunidade agregada à sua realidade social, econômica, cultural e política; tudo isso precisa ser considerado pelas políticas públicas, por meio dos órgãos de decisão da educação, pelos gestores e pelas equipes escolares. Na diversidade presente no ambiente escolar o conhecimento ganha forças para sua concretude e amplitude.

Assim, busca-se apontar possibilidades a partir da sistematização de instrumentos de gestão de monitoramento observados na atuação do diretor de escola, por meio da organicidade do trabalho escolar, da planificação de ações, meios de acompanhamentos, monitoramento e regulação da promoção de resultados educacionais pretendidos por cada unidade escolar, alinhados aos procedimentos das dimensões da gestão pedagógica, participativa, de recursos e de pessoas, com vistas à melhoria da aprendizagem e do ensino na escolarização dos alunos.

4.2. Programa Ensino Integral – SEE-SP

Em 2012, a SEE-SP, no contexto do cenário da sociedade atual quanto à necessidade de repensar a escola e seu papel na contemporaneidade, o que implica a “quebra de paradigmas e abertura na abordagem pedagógica quanto na organização dos conteúdos, na ampliação da permanência dos alunos na escola e na dedicação do professor a uma unidade escolar” (SÃO PAULO, 2012), regulamentou o Decreto n. 59.354, de 15 de julho de 2013, sobre o Programa Ensino Integral, apontando como metas a melhoria da qualidade do ensino e a necessidade de implementar as ações programadas, “observadas as especificidades e peculiaridades das unidades escolares que integram o sistema estadual de ensino; e a importância do ensino integral para o desenvolvimento da educação do indivíduo, na totalidade de seus aspectos” (SÃO PAULO, 2013, p.1).

Dentre os estudiosos sobre o tema da Educação Integral observa-se a preocupação em destacar que “educação integral é uma concepção de educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (GADOTTI, 2009, p.29), em que se revelam a importância aos aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos que envolvem os processos de ensino e a aprendizagem e amplie as condições de desenvolvimento de todos os estudantes.

A implantação do PEI em 2012 em escolas de Ensino Médio do Estado de São Paulo foi realizada mediante os critérios de inclusão das escolas, composição da equipe escolar e avaliação de desempenho dessa mesma equipe, formação, acompanhamento, gestão, além da avaliação diagnóstica dos alunos tendo como referência o conteúdo no Currículo do Estado de São Paulo¹⁹. As escolas pioneiras ofereciam o ensino médio da educação básica.

Nas Diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI) foram apresentados os valores do Modelo:

[...] para essas escolas a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo indica como Valores a oferta de um ensino de qualidade; a valorização dos educadores; a gestão escolar democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação; a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação. (SÃO PAULO, 2014, p.36).

O Programa tem como aspectos a jornada integral de alunos, com currículo integralizado, a busca por uma escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida²⁰ e serem protagonistas da sua formação. Espera-se que a infraestrutura favoreça a aprendizagem e os professores e gestores atuem em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) à unidade escolar, estabelecendo vínculos e maior tempo de dedicação.

¹⁹ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu, em 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, um currículo base para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>. Acesso em: 10 out. 2018.

²⁰ O Projeto de Vida é trabalhado e revisado durante todo o percurso escolar, inclusive com aulas específicas, é um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas. Aos educadores cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações. Cabe aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos. O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho (p. 18). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso 20 de nov. 2018

Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais. (SÃO PAULO, 2014, p.11).

O regime de dedicação integral prevê a avaliação de desempenho, da gestão e do corpo docente, como instrumento que subsidie os processos de formação continuada dos profissionais e sua permanência no Programa.

Nas pesquisas acadêmicas, nas discussões e no desenvolvimento do tema Educação Integral no Brasil, no decorrer das décadas, observa-se, no modelo implantado em São Paulo, proposições correspondentes a este tipo de escola, que conforme Mauricio (2009), são condicionantes ao conceito de escola pública de horário integral:

Em primeiro, a criança precisa gostar da escola. Ela precisa querer estar na escola [...] a escola pode e deve lançar mão do que ela tem de possibilidade de prazer: o lugar de encontro; [...] segundo o horário integral deve ser para alunos e professores. Só nesta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos; [...] terceiro a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação... tempo que ele passa ali se destina, entre outros objetivos, à disponibilidade para se adotarem situações de aprendizagem alternativas; [...] quarto a escola pública de horário integral é, necessariamente, uma política de governo, seja implantada pelo Estado diretamente, seja fruto de parcerias com instituições da sociedade civil; [...] implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativa ou uma articulação entre serviços que não se dá espontaneamente; [...] a escola de horário integral deve ser uma opção, para o aluno e para o professor; [...] a implantação desta escola é obrigatoriamente paulatina. Não há como universalizar a escola de horário integral em curto espaço de tempo. (MAURICIO, 2009, p.27-28).

Os princípios educativos descritos que orientam a constituição das metodologias quanto à proposta do modelo pedagógico das escolas são: os princípios da “Educação Interdimensional; da Pedagogia da Presença; dos Pilares da Educação para o Século XXI e do Protagonismo Juvenil”. (SÃO PAULO, 2014, p.13).

Figura 1. Objetivo da escola do PEI

Fonte: (SÃO PAULO, 2014)

Dentre os elementos centrais do Programa, a figura acima (Figura 1) ilustra o princípio educativo que é o jovem protagonista e a construção do *Projeto de Vida*. Também se busca fortalecer a prática e vivência do protagonismo, através dos *Líderes de Turma*²¹ que atuam nas unidades integrais. Nestas escolas são organizados os *Clubes Juvenis*, grupos temáticos criados pelos alunos, com apoio dos professores, com o acompanhamento e o monitoramento do Diretor da escola. Dos clubes juvenis espera-se que se constituam em espaços de prática e vivência do protagonismo, principalmente no que se refere à autonomia e à capacidade de organização e gestão.

Nas Diretrizes do Programa (SÃO PAULO, 2014, p.22), a avaliação traz a proposta de que se pense a própria escola, suas finalidades e sua função social. Espera-se que a avaliação seja vista como aprendizagem aos princípios e finalidades articulados com as práticas e em processo de Nivelamento, como uma estratégia para a aquisição dos conhecimentos adequados e prescritos para as respectivas séries/anos escolares:

²¹ Líder de turma é uma das práticas e vivências do protagonismo juvenil, para que os jovens exerçam sua capacidade de liderança a serviço do desenvolvimento da sua turma. (SÃO PAULO, 2014, p.16). Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

[...] a avaliação tem como finalidade verificar a evolução no domínio de competências e habilidades pelos educandos, após o período de implementação das ações recomendadas para o Processo de Nivelamento das Aprendizagens, bem como oferecer informações que orientem as ações de formação dos professores nos conteúdos necessários ao apoio do aluno dessas escolas (SÃO PAULO, 2014, p.26).

O processo de nivelamento busca possibilitar o uso de estratégias tais como:

[...] a montagem de agrupamentos de alunos tendo por base habilidades e competências a serem desenvolvidas. Outras estratégias são o monitoramento dos ganhos de aprendizagem e a atribuição de tempo específico para o nivelamento, tendo em vista que as escolas de Ensino Integral contam com aulas de Orientação de Estudo que, em parte, podem ser destinadas ao trabalho de nivelamento. Há ainda possibilidades como: grupos produtivos, aluno monitor, agrupamento por dificuldade, monitoria do professor, etc. (SÃO PAULO, 2014, p.26-27).

O currículo da escola segue a BNCC acrescida da parte diversificada, em que as disciplinas eletivas²² trabalham a diversificação de experiências escolares, oferecendo um espaço para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos.

Com proposta de que a educação integral impulse uma educação sem fragmentação dos componentes curriculares, fazendo sentido para os estudantes, a BNCC confere à educação básica concretizar os princípios de inclusão, equidade e diversidade. O que para a educação básica configura um compromisso:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL 2018, p.14-15).

No Programa, uma estratégia para o entendimento de que aprender a estudar é condição primordial para o desenvolvimento da autonomia de estudantes, é a pretensão da disciplina orientação de estudo. Também, as aulas de práticas experimentais almejam a melhoria do desempenho dos estudantes em ambiente de laboratório, em que possam desenvolver habilidades e construir seu conhecimento a partir da investigação com práticas eficientes.

²² Disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores de disciplinas distintas. O tema é de livre escolha desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum. É estratégia para ampliação do universo cultural dos estudantes (SÃO PAULO, 2014).

Para integrar os princípios pedagógicos e de gestão algumas premissas devem ser asseguradas para que “a escola diante de suas finalidades educacionais organiza-se numa gestão integrada de seus diferentes segmentos e contributos de todos, seja individualmente ou coletivamente” (SÃO PAULO, 2014, p.33).

A Tecnologia de Gestão Educacional²³ (TGE) considerada no modelo de gestão na estrutura de princípios e conceitos para a construção dos Planos de Ação das escolas, tem como perspectiva orientar o planejamento, a elaboração e execução dos Programas de Ação de cada profissional.

Verifica-se como proposta da realização do planejamento estratégico aplicado às escolas, em que estas elaborem um Plano de Ação Educacional, conforme as concepções filosóficas da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), nos quatro pilares da Educação conforme o relatório educação para o século XXI – Delors.

Faz-se relevante que a equipe escolar aprimore seus instrumentos de planejamento, de organização, de trabalho estabelecendo prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e estratégias para alcançar os objetivos, assim, tenha elementos para elaboração do Plano de Ação e demais planos e metodologias que fazem parte da organização da escola neste modelo.

Neste sentido, planejamento, segundo a definição dicionarizada é o ato ou efeito de planejar. É o processo que leva ao estabelecimento de um conjunto coordenado de ações, visando à consecução de determinados objetivos. Planejar é elaborar um roteiro de ações para se atingir um determinado fim.

O diretor de escola tem a atribuição de coordenar a elaboração, a construção coletiva, repensar a escola e materializar o Plano de Ação, com base no diagnóstico, nos resultados de aprendizagem, nas necessidades da comunidade e nas orientações da política educacional, integrando os resultados para possibilitar a identidade, a missão, as metas e os objetivos da escola.

A missão escolar, segundo Dornelas (2007, p.35) aponta “a razão de ser da escola; o seu propósito e o que ela faz. Deve ser curta, clara, concisa e interessante [...] podendo-se, incluir as principais conquistas previstas para curto prazo”. O diferencial de cada escola, seus

²³Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), 2005. Segundo Schimoneck e Garcia (2017, p. 499), o termo Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) é outra designação para Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), que é o modelo de gestão elaborado pelo ICE inspirado em um modelo de gestão empresarial denominado Tecnologia Empresarial Odebrecht.

objetivos, sua realidade, em que alcançando as metas de curto prazo possa traçar metas mais complexas e de longo prazo e atingi-las, em processo permanente de aprimoramento e de conquistas favoráveis a qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os alunos.

Na implementação do Plano de Ação (Quadro 4) cabe à direção da escola o acompanhamento da execução das ações previstas nos prazos definidos, redesenhando fluxos ou aperfeiçoando estratégias. O monitoramento e acompanhamento são priorizados para a realização de ajustes.

Quadro 4. Síntese Plano de Ação

INTRODUÇÃO Cenário Atual	Estratégia
	Periodicidade ou data da apuração
Valores	Metas
	Indicadores de Processo
	Indicadores de Resultados
Missão	Prioridades para o ano
	Objetivo
Visão de Futuro	Premissa

Fonte: (SÃO PAULO, 2014).

Conforme o Caderno do Gestor (2014), o Plano de Ação tem como objetivo indicar às escolas caminhos para que, por meio do seu trabalho pedagógico, ofereçam aos estudantes uma educação de qualidade. Este plano detalha o percurso a ser seguido pela comunidade escolar, vivenciado nas estratégias e nas ações por ela propostas, a fim de que se alcancem as metas definidas, medidas pelos indicadores de processo e de resultado. (SÃO PAULO, 2014, p.18)

A partir do Plano de Ação da escola, cada profissional, diretor, vice-diretor, professores coordenadores, professores, elabora seu Programa de Ação, onde constam as atividades propostas a serem realizadas e registradas, relacionadas a cada um dos integrantes da equipe escolar, para cumprir os objetivos e metas esperados dentro de cada área de atuação (SÃO PAULO, 2014, p.42).

Padilha (2001, p.63), apresenta sobre a ação de planejar que organiza, sistematiza, coloca intencionalidade ao trabalho pedagógico, que:

[...] significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Ainda, dentre os instrumentos de planejamento destacam-se:

I) Guia de Aprendizagem: organizam as atividades docentes e as discentes em torno das habilidades e competências a ser desenvolvidas e na perspectiva de que se cumpram os objetivos e metas dos componentes curriculares. É um instrumento para o processo de regulação da aprendizagem e devem fornecer ao aluno informações acerca dos componentes curriculares - objetivos, atividades didáticas, fontes de consulta, a ser desenvolvidos.

De acordo, artigo 29 e 30, do Parecer CEE nº 67, de 18 de março de 1998, as escolas da rede pública de São Paulo, organizam-se, a partir do Plano de Gestão e Plano de Curso, em que “o plano de cada curso tem por finalidade garantir a organicidade e continuidade do curso” (SÃO PAULO, 1998), apresentando a integração e a sequência dos componentes curriculares por meio da síntese dos conteúdos programáticos, como subsídio à elaboração dos Planos de Ensino anuais, que definam o percurso de aprendizagem que será desenvolvido, com foco nos conteúdos e habilidades previstos pelo Currículo.

Destaca-se, conforme orientação contida no caderno do gestor (SÃO PAULO, 2014, p.29), quanto ao Guia de Aprendizagem introduzido nas escolas, “que não substitui os Planos de Ensino dos professores”.

II) Agenda Bimestral: é um instrumento de gestão escolar elaborado e proposto pela Equipe Central do Programa, que define as ações, práticas e vivências pedagógicas da Parte Diversificada do Currículo e das demais ações da escola. (SÃO PAULO, 2014, p.31)

III) Agenda da Escola: sob responsabilidade do Diretor apresenta a organização proposta pela escola para oferecer o currículo integrado e para oferecer evidências do cumprimento das ações previstas no Plano de Ação da escola e nos Programas de Ação. (SÃO PAULO, 2014, p.31), importante que esteja em consonância com a agenda bimestral.

Mediante orientações recebidas, por e-mail, nas Diretorias de Ensino para início do ano de 2019, sobre ações de Acolhimento e Formação nas escolas do Programa Ensino Integral, ressalta-se a importância de que a equipe escolar defina as ações, práticas e vivências pedagógicas, prazos referentes às atividades de gestão, inclusive por meio de reuniões:

[...] semanal com a equipe gestora, uma de planejamento e uma de avaliação; do Coordenador com os coordenadores de área; entre os coordenadores de áreas; dos coordenadores de área com os professores da área; de ATPC; horário de ATPL; reunião de ATPV (Projeto de Vida); reunião do Diretor com os Líderes de Turma; do Diretor com os Presidentes de Clube; entre os líderes de turma; entre líderes de turma e sua turma; Formações (todas – PV, PJ, Nivelamento etc.). (SÃO PAULO, 2019, p.5)

No alinhamento de funções e atribuições, é proposta a agenda de acompanhamento dos encontros com professores de ATPJ (Protagonismo Juvenil); com professores de ATOE (Orientação de Estudo) e com professores de ATMT e ATPA (Mundo do Trabalho e Preparação Acadêmica)²⁴.

Percebe-se o caráter regulatório, apresentado nos itens acima, que precisa ser considerado como organizador do trabalho escolar, no favorecimento ao planejamento, esquematização de diagnósticos, reformulação de rumos, num trabalho em movimento reflexivo e dialógico, para não inviabilizar ou descaracterizar, o indispensável fazer pedagógico, de seus aspectos humanizador, socializador e formador de cidadãos, para que a escola consolide os saberes e vivências dos alunos e de seus profissionais e garanta os espaços necessários de autonomia acadêmica e profissional.

IV) Plano de Gestão Quadrienal: envolve aspectos administrativos e pedagógicos. É um documento que avalia periodicamente os objetivos e metas, bem como controla e acompanha o Plano de Ensino, ao longo de quatro anos, sendo que durante esse período é atualizado por meio de anexos.

V) Proposta Pedagógica: como apresentada nas diretrizes do PEI ou projeto político-pedagógico, segundo Vasconcellos (2002, p.169), 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 a intervenção e mudança da realidade. É o elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

A Indicação CEE nº 22 de 1997, manifesta que a proposta pedagógica de cada escola é “uma proposta e, a cada proposta, uma solução, sem perder de vista que o acesso ao

²⁴ A Resolução SE 68, de 12-12-2019 altera disciplinas da parte diversificada da Resolução SE 52, de 2-10-2014.

conhecimento é um benefício social a que crianças e jovens têm direito e é razão de ser da própria escola”. (SÃO PAULO, 1997).

A legislação que fixa as normas para autorização de funcionamento e supervisão de estabelecimentos e cursos de educação infantil, ensino fundamental, médio e de educação profissional de nível técnico, no sistema estadual de ensino de São Paulo, estabelece no Artigo 4º da Deliberação CEE nº138, de 11 de fevereiro de 2016 o conteúdo mínimo de uma Proposta Pedagógica,

I - identificação da Instituição; II - contextualização e caracterização da escola; III - objetivos e metas da Instituição; IV - concepção de Educação e de Práticas Escolares; V - currículo; VI - proposta de formação continuada, atualização e aperfeiçoamento da equipe escolar; VII - propostas de trabalho com a comunidade escolar; VIII - formas de acompanhamento, avaliação e adequação da Proposta Pedagógica. (SÃO PAULO, 2016).

Destarte, o Plano de Ação não substitui a proposta pedagógica ou projeto político pedagógico da escola (PPP), documento norteador que manifesta a intenção da equipe escolar em realizar um trabalho de qualidade, como resultado de reflexões e questionamentos mediante sua realidade, com vistas a inovar a prática pedagógica e elevar a qualidade do ensino, tendo como princípios a garantia ao acesso e permanência dos alunos na escola; a gestão democrática; a valorização dos profissionais da educação; a qualidade do ensino; a organização e integração curricular; e a integração escola/família/comunidade e autonomia.

Acrescenta-se que a escola tenha materializado, por meio de seus documentos e instrumentos de orientação e regulação, o Regimento Escolar, que de acordo com a Deliberação CEE nº 10, de 1997 fixa normas para elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, no seu conjunto, deve ser um texto destituído de minúcias e particularidades conjunturais, mas precisa conter um mínimo de preceitos que, refletindo as medidas do estabelecimento para realização de sua proposta pedagógica, regulamentem as relações entre os participantes do processo educativo. (SÃO PAULO, 1997).

O Artigo 5º da Deliberação CEE nº138, de 11 de fevereiro de 2016 determina que o Regimento Escolar, fundamentado na Proposta Pedagógica, deve ser elaborado de acordo com as normas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação e demais atos normativos. (SÃO PAULO, 2016).

No modelo de gestão (SÃO PAULO, 2014) são apresentadas as premissas (protagonismo juvenil, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade, replicabilidade), definidas por Galvão e Oliveira (2009) como “princípios ou conceitos fundamentados em valores que, expressos na forma de afirmações, devem nortear as políticas e as ações de uma organização. Fornecem parâmetros em relação ao que deve ou não ser feito e em relação aos modos de fazer”.

Libâneo (2001) acrescenta ao conceito de gestão a dimensão de atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

Estabelecendo um paralelo na concepção de organização e gestão, entre as Diretrizes do PEI e o autor acima descrito, destacam-se:

- *A concepção técnico-científica ou gestão da qualidade total* tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial que se baseia na hierarquia de cargos e funções, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. É uma característica do PEI a prescrição detalhada de funções, acentuando-se a divisão técnica do trabalho escolar (tarefas especializadas).

- *A concepção autogestionária* baseada em responsabilidade coletiva e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição, se assemelha com o PEI no que tange a responsabilidade coletiva, nas inter-relações, nas tarefas e decisões coletivas (assembleias e/ou reuniões), no entanto, no Programa há funções bem definidas com atribuições específicas e detalhadas de cada profissional, inclusive quanto ao diretor de escola.

- *A concepção democrática participativa* entre a direção e a participação do pessoal da escola, em busca de objetivos comuns assumidos por todos. Em uma gestão coletiva em que as decisões são tomadas e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes (LIBANEO, 2001 p.2-3).

Este autor, aponta que para se atingir os objetivos escolares, o processo de organização educacional dispõe de elementos constitutivos ou instrumentos de planejamento, de direção ou coordenação, de formação e de avaliação - comprovação e avaliação do funcionamento da escola. Neste sentido, em diversos aspectos da organização escolar os instrumentos de planejamento possibilitam ao gestor um trabalho educacional que atue em movimento

contínuo na articulação entre as dimensões da gestão para a consolidação dos objetivos da escola.

Frente aos desafios educacionais por melhores resultados e melhorias do ensino público, é fundamental que o gestor escolar não haja “isoladamente, ao contrário, para ser efetivo, necessita desenvolver parcerias e trabalhar cooperativamente.” (SANDER, 2002, p.66).

Há similaridade entre a posição do autor e o modelo de gestão das Escolas de Ensino Integral, em que o diretor busca a promoção ao alinhamento do planejamento com a prática dos educadores, os resultados educacionais e um clima organizacional favorável ao ensino e a aprendizagem.

No Caderno do Gestor (SÃO PAULO, 2014, p.15) é manifestado o apoio por parte da Diretoria de Ensino Regional (DER) por meio do trabalho do Dirigente Regional com a equipe de Supervisores, do Núcleo Pedagógico, quando atua na proposição e no cumprimento das políticas públicas, da gestão do processo de ensino e aprendizagem, das diretrizes e das metas propostas.

As Diretorias de Ensino, nas orientações para adesão de escolas ao PEI, em forma de perguntas e respostas, estabeleceram orientações quanto à adesão, acompanhamento, com a participação:

[...] o supervisor de ensino da unidade escolar, dentro de suas atribuições, acompanha todas as fases do processo de adesão, orientando, se necessário, e contribuindo com as informações que a escola solicitar. Por sua vez, considerada a importância que a inclusão dessa escola de ensino integral tem para a rede pública e para a região, o Dirigente de Ensino, ao tomar conhecimento da decisão da escola, anexa ofício próprio à ata da assembleia e encaminha para a Coordenação do Programa Ensino Integral que fará os desdobramentos necessários junto às demais instâncias de SEE. (SÃO PAULO, 2012, p.4).

Há uma estrutura organizacional, para que o direcionamento e as normas se manifestem na aplicabilidade e desenvolvimento pelos profissionais na escola, característica do modelo gerencial que orientam a gestão escolar em linhas administrativo gerenciais, tipicamente neoliberal, que busca a melhoria dos resultados nos testes sistêmicos de aferição de desempenho escolar.

No entanto, o viés, ao qual a presente pesquisa se dedica, parte das perspectivas de Diretores de Escola que atuam em escolas PEI, na realidade do dia a dia, no “chão” da escola, quanto ao aprimoramento dos procedimentos de gestão em favor da aprendizagem e do

aprimoramento profissional, frente aos desafios e características do contexto que pauta os processos de monitoramento e avaliação educacional no Brasil.

Segundo, Lomonaco e Silva (2013), na área educacional impactam os processos de monitoramento e avaliação, por meio de exames, índices e geram discussões sobre a implementação de diferentes segmentos e programas de avaliação da educação. Ainda, na opinião das autoras, mediante os programas de avaliação possam ser formulados, sistematizados, certificados as políticas públicas, a prestação de contas ao público, as informações sobre o próprio trabalho e o estabelecimento de outros programas.

O Programa Ensino Integral traz princípios gerenciais à gestão e organização do trabalho escolar, com viés na tarefa da administração em “interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio do planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e nos níveis da empresa”. (CHIAVENATO, 2000, p.7).

Infere-se que nas escolas, o movimento de planejamento, frente ao diagnóstico da realidade escolar, aos desafios, às possibilidades, ao currículo, às metodologias de ensino, dentre outros elementos que caracterizam o panorama escolar, favoreçam o estabelecimento de objetivos, metas, ações de monitoramento e regulação em contribuição ao desenvolvimento da ação educacional no contexto escolar.

A legislação incorpora terminologias voltadas ao planejamento, articulação, gerenciamento, implantação, organização, avaliação e traça normas com relação às atribuições ao Diretor de Escola, conforme a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 e alterações contidas na LC nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012:

I - planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar; II - coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos; III - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos alunos; IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes; V - acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola; VI - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar; VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários; VIII - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida; IX - acompanhar e

avaliar a produção didático-pedagógica dos professores da respectiva Escola; X - sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola; XI - atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação; XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos. Parágrafo único - O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor. (SÃO PAULO, 2012).

O Tutorial de Recursos Humanos do PEI direciona as atribuições dos Diretores de Escolas e acrescenta atividades relacionadas ao modelo de gestão e pedagógico,

i) propiciar as condições para o adequado desenvolvimento do modelo, tanto na dimensão pedagógica, nas atividades diversificadas, como na de gestão, incluindo a operacionalização e execução do plano de ação e dos programas de ação dos professores; ii) gerenciar o cumprimento do Regime de Dedicção Plena e Integral e as substituições entre os professores, quando necessário; iii) sistematizar as experiências e as práticas no âmbito do modelo; iv) esclarecer aos pais e à comunidade sobre o modelo com foco no projeto de vida do aluno; e iv) atuar como agente multiplicador da expansão do projeto. (SÃO PAULO, 2014, p.4-5).

Observa-se a responsabilidade e abrangência em todas as dimensões da gestão na incumbência do Diretor de Escola, no processo de propiciar, gerenciar, sistematizar, esclarecer, atuar frente às propostas por uma escola que tenha seu funcionamento, sua organização, seus resultados, com uma direção que atue com competência, nas habilidades de gestão em articulação participativa e dialógica com todos os envolvidos com a escola.

O Programa é permeado por legislações, tutoriais e diretivas; neste sentido, a Resolução SE nº 57, de 25 de outubro de 2016, estabeleceu normas, critérios e procedimentos que assegurem a eficácia, legitimidade e transparência do processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral.

A Resolução SE nº 57 de 2016 em seu Artigo 4º determinou os requisitos para inscrição:

I – para Diretor de Escola: ser titular de cargo efetivo, portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia ou diploma de Mestrado ou de Doutorado, na área de Educação/Gestão Escolar, e possuir 8 (oito) anos de experiência no magistério; (revogado pela Resolução SEDUC/SP - 44, de 10-9-2019). II - para Vice-Diretor de Escola: ser portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia ou diploma de Mestrado ou de Doutorado, na área de Educação/Gestão Escolar, e possuir 5 (cinco) anos de experiência no magistério; III – para Professor Coordenador Geral dos Anos Iniciais: ser Professor Educação

Básica I e portador de uma das habilitações previstas nas alíneas “a”, “b” e “c” do inciso I do artigo 3º desta resolução; IV – para Professor Coordenador Geral Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio, ser portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena. (SÃO PAULO, 2016).

A Resolução SE nº 57, de 6 de setembro de 2018, alterou a Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016, dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI. Seu artigo 2º estabelece que:

Artigo 2º - Poderão participar do processo seletivo de credenciamento, de que trata esta resolução, os titulares de cargo de Diretor de Escola, bem como os docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade que atendam aos seguintes requisitos: I – estar em efetivo exercício de seu cargo ou função atividade ou da designação em que se encontre; II possuir experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual; III - expressar adesão voluntária ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, em uma das escolas do Programa. (SÃO PAULO, 2018)

Ao final de 2019, iniciaram-se alterações em algumas legislações do PEI, por meio de novas publicações, como, a Resolução SEDUC/SP nº 44, de 10 de setembro de 2019, que dispôs sobre a expansão do Programa Ensino Integral, no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e revogou o dispositivo acima da Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016 (inciso I do art. 4º).

Na Resolução nº 44, de 2019, os artigos 8º e 10º determinam aos profissionais do QM e ao diretor sobre o processo de credenciamento que:

Artigo 8º - Todos os profissionais do quadro de magistério da Secretaria da Educação poderão atuar nas unidades escolares do Programa Ensino Integral e, para tanto, o processo de credenciamento desses profissionais será realizado de acordo com a natureza e as peculiaridades das funções a serem exercidas, com base na estrutura e modelo diferenciados dessas unidades escolares. (...) Artigo 10 - O processo de credenciamento do diretor da unidade escolar será diferente daquele dos demais profissionais do quadro do magistério. §1º - Caso o diretor opte, ele se mantém na unidade escolar que acaba de ingressar no Programa e sua avaliação no primeiro ano equivalerá a seu processo de credenciamento; § 2º - O diretor será responsável por liderar a implantação do modelo pedagógico e de gestão do Programa e por seus resultados no primeiro ano, tais como aderência à metodologia, quantitativo de matrículas e nível de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2019).

Na legislação acima, constata-se um maior enfoque na figura do diretor de escola desde a determinação no parágrafo 6º, do artigo 2º da SEDUC/SP nº 44/2019, que coloca em primeiro lugar a aceitação do diretor ao Programa, “após a aceitação pelo diretor da unidade escolar e pela comunidade escolar, a adesão da unidade escolar ao Programa será formalizada

pelo Dirigente Regional de Ensino, por meio do sistema eletrônico Portalnet” (SÃO PAULO, 2019).

Esta modalidade de escola funciona em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), o que corresponde a 75% do respectivo salário-base e se caracteriza pela atuação numa única escola com prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar (docente) ou de gestão especializada (diretor e vice-diretor de escola e Professor Coordenador). Compõem a jornada de carga horária docente as horas de trabalho pedagógico (coletivo e livre) exercidas na escola.

Os artigos 6º e 7º da Resolução SEDUC/SP nº 44, de 10 de setembro de 2019 quanto a RDPI e GDPI, estabelecem que:

Artigo 6º - A carga horária de trabalho dos integrantes do quadro do magistério em exercício nas unidades escolares estaduais do Programa Ensino Integral será de 8 horas diárias, correspondendo a 40 horas semanais em atividades com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada seguindo o Regime de Dedicção Plena e Integral descrito na Lei Complementar 1164, de 4 de janeiro de 2012. Artigo 7º - Os integrantes do quadro do magistério em exercício nas unidades escolares estaduais do Programa Ensino Integral farão jus a Gratificação de Dedicção Plena e Integral- GDPI, correspondente a 75% sobre o salário base, nos termos da Lei Complementar 1.191, de 28-12-2012. (SÃO PAULO, 2019).

Os profissionais são designados mediante processo seletivo e precisam preencher os requisitos mínimos, conforme artigo 9º da LC 1.164, de 2012:

[...] com relação à situação funcional [...] titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nessa situação; ou titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade portadores de licenciatura plena, mesmo que se encontrem em situação de readaptação, sendo que, nesse caso, apenas para atuação na Sala ou Ambiente de Leitura; [...] em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem; [...] experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual; [...] amparados pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e [...] aprovados em Processo Seletivo Simplificado, no caso dos ocupantes de função-atividade e dos estáveis nos termos da Constituição Federal de 1988 e nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; [...] aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI em uma das escolas do programa (SÃO PAULO, 2012).

A partir da necessidade de ampliar as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade nas escolas estaduais PEI (SÃO PAULO, 2019), conforme inciso II e III, artigo 13 a Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2019, estabelece o horário de funcionamento, a

carga horária semanal de estudos e as atividades pedagógicas das unidades escolares, esta resolução, alterou a Resolução SE nº 52, de 2014, sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do PEI:

[...] II - anos finais do ensino fundamental e ensino médio - turno único: a) turno único de 09 (nove) horas e 30 (trinta) minutos, com aulas de 50 (cinquenta) minutos (NR); b) o horário do almoço será de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos (NR)²⁵; c) 2 (dois) intervalos de 15 (quinze) minutos, um no período da manhã e outro no período da tarde.

III - anos finais do ensino fundamental e ensino médio - dois turnos: a) 2 (dois) turnos de 07 (sete) horas cada, com aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos; b) o horário do almoço ou jantar será de, pelo menos, 45 (quarenta e cinco) minutos; c) 1 (um) intervalo de 15 (quinze) minutos. (SÃO PAULO, 2019).

Com a expansão de escolas fixam-se alternativas quanto ao tempo escolar, em turnos de 9 horas e 30 minutos e de 7 horas e os respectivos horários de intervalos e almoço ou jantar, para definição da escola conforme sua realidade.

Decorrente da expansão do PEI para 2020 algumas resoluções foram revogadas, como a Resolução SE nº 57, de 25 de outubro de 2016 e a Resolução nº 57, de 6 de setembro de 2018, que estabeleciam normas, critérios e procedimentos ao processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas, passando a vigorar as disposições previstas na Resolução SE nº 4, de 3 de janeiro de 2020, que trouxe novas regras ao credenciamento de profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas, a partir de 2020, em processo de expansão do PEI.

O Artigo 3º da Resol SE nº 4, de 2020 estabelece que:

Poderão participar do processo de credenciamento os titulares de cargo de Diretor de Escola, bem como os docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade, que atendam aos seguintes requisitos: I - estar em efetivo exercício de seu cargo ou função atividade ou da designação em que se encontra; II - possuir experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual; III - expressar adesão voluntária ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI. (SÃO PAULO, 2020).

Para as escolas já participantes do PEI, o artigo 7º da Resolução SE nº 8, de 17 de janeiro de 2020, determina-se que:

²⁵ Resolução SE 6, de 9 de janeiro de 2020 alterou as alíneas “a” e “b” do inciso II do artigo 13 da Resolução SE 68, de 12-12-2019.

Na existência de vagas de Diretor, Vice-Diretor ou Professor Coordenador Geral em unidade escolar já participante do Programa, terão prioridade os docentes que atuam em Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI na própria unidade escolar, antes da chamada dos profissionais classificados no processo de credenciamento, desde que atendido o disposto nesta resolução e que apresentem o perfil exigido para o exercício da correspondente designação. (SÃO PAULO, 2020).

Em 2020 a composição da estrutura das escolas do PEI, a designação de profissionais para atuação mediante processo seletivo e os requisitos mínimos, sofreram alterações por meio do Decreto nº 64.770, de 31 de janeiro de 2020, que alterou alguns artigos e revogou os seguintes dispositivos do Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013, como [...] I – os §§ 4º a 7º e 9º do artigo 2º; II – o artigo 4º; III – o artigo 6º. (SÃO PAULO, 2020).

O Decreto nº 64.770, de 2020, do Governador do Estado de São Paulo, trouxe nova normatização à composição da estrutura das Escolas Estaduais do PEI com integrantes do Quadro do Magistério, a contratação de professores, ao processo seletivo, a organização de atendimento ao período noturno, entre outras alterações.

Nas alterações, do referido Decreto, verifica-se mudanças na organização do PEI, como a possibilidade do credenciamento de candidatos à contratação temporária (categoria O) nas unidades escolares do Programa, de acordo com a Instrução COPED/CGRH/CITEM de 03/02/2020:

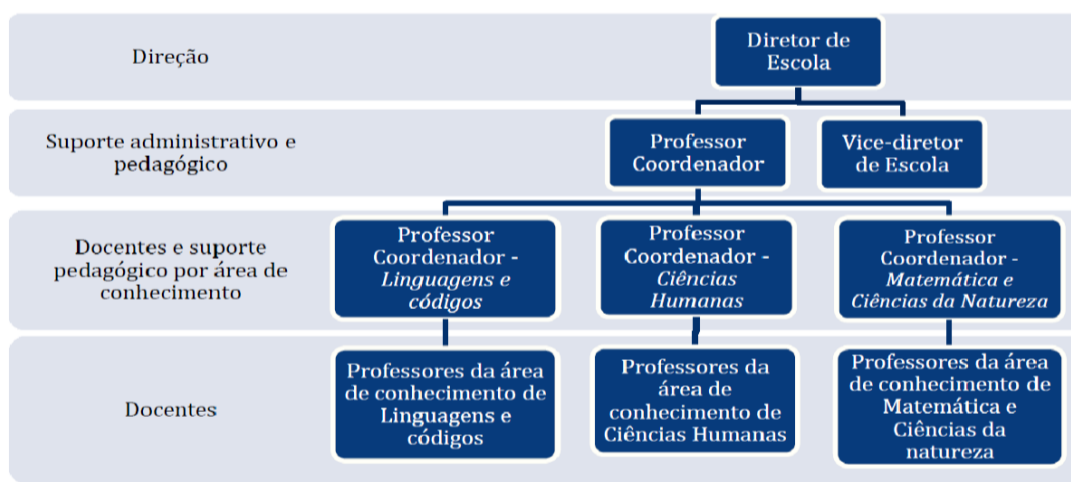
I - para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos casos em que o número de docentes efetivos e não efetivos de determinada disciplina da matriz curricular seja insuficiente para o preenchimento das vagas existentes. Caso haja edital de credenciamento emergencial aberto para docentes efetivos e não efetivos o mesmo deverá ser encerrado (execução de todas as fases) antes da contratação de professores temporários. III – A contratação temporária se dará nos casos de: a. falta de integrantes do quadro permanente do magistério credenciados no programa; b. licença gestante; IV – Não será permitida a contratação temporária para as funções de Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador Geral (PCG), Professor Coordenador por Área de Conhecimento (PCA) e Professor de Sala/Ambiente de Leitura; V – A contratação temporária, em caráter excepcional, somente se efetivará após o processo de credenciamento. (SÃO PAULO, 2020).

Observa-se que para a ampliação de escolas integrantes do PEI houve alterações e/ou revogação de legislações anteriores, como o Decreto nº 59.354, de 2013 e Resoluções que tratavam do processo de credenciamento, para atender o quantitativo necessário ao preenchimento das vagas por professores integrantes do Quadro do Magistério (QM).

Anteriormente, este credenciamento era possível apenas aos titulares de cargo contratados por meio de concurso público e docente Ocupante de Função Atividade (OFA) - docentes estáveis, professores que tinham aulas atribuídas em 02 de junho de 2007, data da Lei Complementar nº 1.010, de 2007²⁶.

Manteve-se, conforme documentos do PEI, a estrutura do quadro do pessoal do magistério (Figura 2):

Figura 2. Estrutura do quadro do pessoal do magistério



Fonte: (VOORWALD E SOUZA, 2014)

A composição do quadro de pessoal das escolas PEI consiste em 1 (um) Diretor de Escola; 1 (um) Vice-Diretor de Escola; 1 (um) Professor Coordenador Geral e 1 (um) Professor Coordenador por Área de Conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens. Pode ainda contar com 1 (um) Professor de Sala de Leitura.

Mais recentemente, foi publicada a Resolução SE nº 10 de 22 de janeiro de 2020 que trata sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do PEI, nos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio. Em seu Artigo 2º apresenta a composição- dos integrantes do Quadro do Magistério, mediante ato de designação:

§1º - As unidades escolares do Programa Ensino Integral- PEI, respeitado o módulo e a modalidade de ensino ofertada, poderão contar com:

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

²⁶ Lei que dispôs sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM.

§ 2º - Consideram-se para fins da designação de Professor Coordenador de Área - PCA, a que se refere o inciso IV, § 1º deste artigo, as seguintes áreas de conhecimento: I - Linguagens; II - Ciências da Natureza e Matemática; III - Ciências Humanas. (SÃO PAULO, 2020).

Conforme os materiais de apoio à gestão das escolas (SÃO PAULO, 2014), que trata da avaliação dos profissionais, apresenta-se que deve-se desenvolver formação continuamente, para que atendam às competências e habilidades necessárias à realização das atividades previstas no Programa. Espera-se que a avaliação da equipe tenha aspecto formativo, no entanto, pode fundamentar o desligamento de profissionais que não se adaptem à proposta de trabalho da escola.

Quanto ao conceito de competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7). Destaca-se o diretor como responsável junto a sua equipe de gestão (vice-diretor, professores coordenadores, geral ou de área) no acompanhamento, monitoramento e redirecionamentos, frente à dinâmica de trabalho com uso dos instrumentos de gestão, inclusive na fundamentação da continuidade ou não dos profissionais da escola.

No campo profissional veem-se exigências cada vez maiores em relação à articulação do pensamento, de valores, habilidades, conhecimentos, em que o diálogo, a convivência, a interação, a participação, o planejamento são meios ao aprimoramento profissional frente às atribuições inerentes as funções laborativas.

Figura 3. Blocos de dimensões avaliadas



Fonte: (SÃO PAULO, 2014).

Observa-se que os profissionais do Quadro do Magistério (QM) são avaliados no desempenho de suas atribuições, que envolvem atividades específicas relacionadas ao modelo pedagógico e de gestão (Figura 3).

Sobre a avaliação escolar, Dias Sobrinho (2003, p.17) aponta a necessidade de superar a visão de avaliação ligada a medir, presente no século passado, em que embora,

[...] consideremos hoje importante distinguir avaliação e medida, naquele momento, esses termos se tomavam um pelo outro. A avaliação era eminentemente técnica, consistindo basicamente em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados.

No atual contexto escolar, quanto à avaliação, observa-se que permeia o campo teórico, político e epistemológico, no sentido de revelar tomada de decisões, no campo profissional ou no campo da aprendizagem, em que seja em um campo ou em outro, ambos estão interligados.

Da avaliação institucional, interna ou externa as escolas, Lemes (2015, p.139), afirma a intenção de revelação do objeto avaliado,

A complexidade da escola torna a complexidade avaliativa mais evidente. Nesse contexto, avaliar no processo de escolarização significa, diante da insuficiência de dados ou informações sobre a realidade deste, a intenção de revelar o estado em que o objeto se encontra e atribuir-lhe valor, fundamentado em sua construção epistemológica.

Para este autor, a função da avaliação é revelar, do ponto de vista contextual, aspectos situacionais do objeto em sua realidade circunstancial, o que pode produzir elementos para orientar, reorientar e controlar componentes e variáveis, registrar e armazenar os dados e informações de forma documental sobre todo processo desenvolvido.

Visto sob a argumentação dos autores acima, a avaliação tem atuação fundamental na elaboração de políticas educacionais, como em situações no meio escolar, que produzem elementos norteadores, que podem contribuir com questões ao ensino e a aprendizagem de todos os envolvidos com o processo educacional – alunos, gestores, comunidade, dentre outros.

Nas Diretrizes do PEI a avaliação é apontada como:

[...] instrumento para melhorar o processo educacional e elemento qualificador das aprendizagens, deve ser uma das prioridades das políticas educacionais em todos os níveis de ensino e nos programas destinados a ampliar os tempos e espaços de permanência do aluno na escola (SÃO PAULO, 2014, p.21).

Ainda, nos documentos do PEI observa-se a avaliação da aprendizagem na perspectiva do repensar as concepções e princípios avaliativos com a função social da escola, inclusive com referência à Perrenoud (1993, p.173), entendendo que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola, no sentido de abandonar definitivamente concepções arraigadas a punição, ao caráter compensatório e excludente, que muito prejudica a educação inclusiva e democrática dos alunos, cidadãos brasileiros.

Assim, frente aos instrumentos de gestão, atribuições e competências requeridas ao diretor de escola no bojo de premissas e orientações, as diretrizes indicam que quem avalia tem decisões a tomar no sentido de qualificar o que está sendo avaliado, para que o avaliador, ao utilizar seus instrumentos de avaliação busque referências para qualificar o que se propõe a fazer, seja ensinar ou aprender. (SÃO PAULO, 2014, p.22).

Segundo Lück (2009, p.17) é ao diretor que competem a liderança, organização e orientação dos que atuam na escola, em ambiente de nível elevado em que se prioriza a aprendizagem e formação dos alunos, para que estejam capacitados a enfrentar novos desafios.

Para esta autora, ao diretor de escola compete desenvolver, atualizar e rever seu conhecimento de maneira constante, em processo contínuo de capacitação em serviço, para o desempenho efetivo de suas funções. (LÜCK, 2009, p.18).

Nas Diretrizes do PEI (SÃO PAULO, 2014, p.23, apud Ristoff, 2000, p.23), compara-se a avaliação a um espelho, no sentido da verificação, se ela está sendo usada como um espelho que mostra a realidade. Para esse autor, a avaliação precisa atuar também como lâmpada, não pode apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, na busca de sentidos e significados orientadores das decisões a serem tomadas.

Neste sentido, a avaliação institucional, no alinhamento com a avaliação escolar contínua, formativa e em processo, onde os resultados da avaliação não se reduzem as cifras ou percentuais, mas que contribua à melhoria da escolarização, em um esforço interpretativo capaz de dar significado à infinidade de informações que a escola produz, em um constante aprimoramento e quebra de paradigmas e/ou concepções quanto à avaliação, tanto por parte dos profissionais, como da comunidade escolar e da sociedade.

Na estrutura organizacional do Programa, o ‘modelo’ (terminologia recorrente no PEI, sendo aquilo que serve de objeto de imitação, reprodução) de competências dos diretores de escola traz o intuito do alinhamento das diversas frentes da gestão de desempenho dos

profissionais, desde a avaliação de candidatos do processo de credenciamento à avaliação dos profissionais que atuam em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), bem como o desenvolvimento de plano de formação e de reconhecimento de profissionais.

Segundo Lück (2009, p.12), a competência profissional pode ser vista pela ótica da função ou da profissão em si e a da pessoa a exercê-la, e envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro.

Em relação à função/profissão, competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, constitui na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos.

No Caderno de Formação aos Gestores, as competências são apresentadas como um conjunto de conhecimentos (para saber fazer), habilidades (para poder fazer) e atitudes (para querer fazer) (SÃO PAULO, 2014, p.11). Neste material, Dutra (2012), que inclui o conceito de competência individual, manifesta que muitas pessoas e alguns teóricos:

[...] compreendem a competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades. Esse enfoque é pouco instrumental, uma vez que o fato de as pessoas possuírem determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes não é garantia de que elas irão agregar valor à organização (DUTRA, 2012, p.28).

No Tutorial do material do PEI apresentam-se, para cada competência, os macroindicadores que definem o comportamento esperado no âmbito da competência e os microindicadores que detalham esse comportamento para cada função do modelo (SÃO PAULO, 2014, p.16-17). Verifica-se que a gestão por competências, presente nas práticas organizacionais e suas estratégias, vem se destacando na dimensão de gestão de pessoas no ambiente escolar.

O Mapa de Competências (Figura 4) envolve quatro níveis em sua estrutura: premissas; competências; macroindicadores das competências e microindicadores das competências.

Figura 4. Mapa de Competências

PREMISSAS	COMPETÊNCIAS	MACROINDICADOR
Protagonismo juvenil	Protagonismo	Respeito à individualidade Promoção do protagonismo juvenil Protagonismo sênior
Formação continuada	Domínio do conhecimento e contextualização	Domínio do conhecimento Didática Contextualização
	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Formação contínua Devolutivas Disposição para mudança
Excelência em gestão	Comprometimento com o processo e resultado	Planejamento Execução Reavaliação
Corresponsabilidade	Relacionamento e corresponsabilidade	Relacionamento e colaboração Corresponsabilidade
Replicabilidade	Solução e criatividade	Visão crítica Foco em solução Criatividade
	Difusão e multiplicação	Registro de boas práticas Difusão Multiplicação

Fonte: SÃO PAULO (2014, p.16)

Da figura acima (Figura 4), destaca-se, relacionada ao Diretor de Escola, a premissa do protagonismo nos macroindicadores (respeito à individualidade, promoção do protagonismo juvenil e protagonismo sênior).

Na grade de competências dos profissionais da escola (professor de sala de leitura, professor de disciplina, professor coordenador de área (PCA que atende à grade de competências do professor + do coordenador de área), professor coordenador geral (PCG), vice-diretor e diretor de escola) são descritos microindicadores de observação das competências estipuladas nos documentos do programa.

Dos microindicadores de observação às competências requeridas aos diretores de escola relacionados ao protagonismo, verifica-se no quadro a seguir (Quadro 5):

Quadro 5. Modelo de Competências (Protagonismo)

Macroindicadores	Microindicadores
Respeito à individualidade	<p>Busca conhecer os alunos, os professores e os gestores em sua individualidade (Projeto de Vida, Programa de Ação, pontos fortes e de melhoria).</p> <p>Incentiva os profissionais da escola a conhecer os alunos e os demais profissionais em sua individualidade (Projeto de Vida, interesses, dificuldades e potencialidades).</p> <p>Promove um ambiente de respeito às diferenças individuais dos alunos e dos profissionais da escola (diferenças de personalidade, gênero, orientação sexual, racial, socioeconômicas, religiosa).</p>
Promoção do protagonismo juvenil	<p>Orienta os professores e gestores sobre como promover práticas que potencializem a realização dos Projetos de Vida dos alunos.</p> <p>Propicia o espaço para que os alunos sejam o sujeito principal da ação (Líder de Turma, Grêmio Estudantil, Clubes Juvenis, nas atividades e propostas de solução aos problemas da escola, projetos ...)</p> <p>Mostra-se aberto a ouvir e apoia os alunos em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional. Garante a formação e desenvolvimento dos Clubes Juvenis, do Grêmio Estudantil e dos Líderes de Turma como forma de promover o protagonismo juvenil (tempo, espaço, materiais etc.).</p>
Protagonismo sênior	<p>Reflete sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como diretor.</p> <p>Atua como modelo a ser seguido pelos alunos e profissionais da escola.</p>

Fonte: Adaptado pela autora (SÃO PAULO, 2014).

Outra premissa que se destaca com relação à pesquisa é a excelência em gestão, sobre a qual os documentos do programa apresentam os macroindicadores (planejamento, execução e reavaliação) e os microindicadores das competências requeridas aos diretores de escola, conforme segue (Quadro 6):

Quadro 6. Modelo de competências (Excelência em Gestão)

Macroindicadores	Microindicadores
Planejamento	<p>Lidera a elaboração do Plano de Ação da escola alinhado ao Plano de Ação do Programa Ensino Integral, incentivando e viabilizando a participação de toda a comunidade escolar.</p> <p>Elabora o planejamento de suas ações de forma a contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola.</p> <p>Orienta os gestores no planejamento com vistas a garantir a articulação das ações com o Plano de Ação da escola.</p>
Execução	<p>Executa as ações planejadas no seu Programa de Ação.</p> <p>Acompanha e orienta a execução das ações planejadas pelos gestores.</p>
Reavaliação	<p>Revisa sua prática para atingir melhores resultados.</p> <p>Reavalia as práticas empregadas na escola e apoia alunos, professores e gestores de forma a sempre buscar melhores resultados.</p>

Fonte: Adaptado pela autora (SÃO PAULO, 2014).

Nos quadros (5 e 6) destacam-se, na função de Diretor, ações para conhecer, incentivar, promover, orientar, liderar, executar, reavaliar (depreende-se proatividade ao Diretor), articular e envolver de forma permanente a gestão com o planejamento e resultados.

No planejamento das escolas, o cumprimento de metas, conforme projetado no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e em indicadores de processo e de resultado, são incorporados ao Plano de Ação das unidades escolares e norteiam atividades e ações dos gestores tanto nos aspectos pedagógicos como nos de gestão.

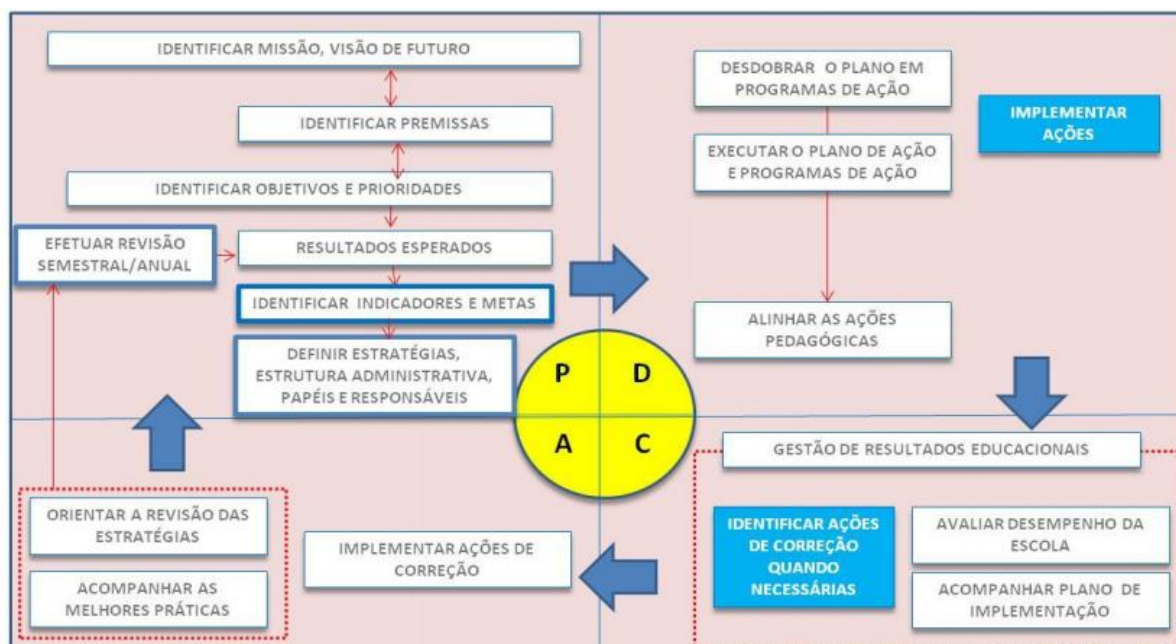
Nos documentos diretivos as escolas são recorrentes nomenclaturas, como “modelo”, “excelência”, dentre outros, que estão arraigados ao seu viés gerencial no contexto escolar. A atuação da gestão pública orientada para resultados e a adoção de metodologias de planejamento, como o PDCA, em busca da oferta de um ensino público de qualidade, tem marcado a educação paulista nos últimos anos. Esta metodologia de planejamento norteia as escolas, orientado pelo modelo de gestão, na medida em que esta revela e oportuniza a eficácia das ações pedagógicas.

Na operacionalização dos pressupostos, a eficácia das ações pedagógicas nas escolas aplica-se à metodologia, com vistas a controlar e conseguir resultados nas atividades de uma organização para a gestão dos processos. Supostamente, espera-se que contribua para com a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, com o uso de ferramenta de gestão.

O ciclo PDCA, aplicado às Escolas de Ensino Integral, nas fases de planejamento, conforme as diretrizes do programa, significa:

Plan (P) – Planejar, estabelecer missão, visão, objetivos e estratégias que permitam atingir as metas. *Do (D - executar)* – Executar, pôr em prática o que foi planejado, as estratégias e os programas de ação. *Check (C - checar)* – Gerenciar significa gestão de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem. Possibilita verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos. *Act (A - Ajustar)* – Ajustar executar as ações revistas decorrentes da gestão de resultados educacionais, procedendo-se à correção do Plano de Ação e dos programas de ação, revendo estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função dos resultados alcançados. (SÃO PAULO, 2014, p.43-44).

A figura abaixo (Figura 5) ilustra o Ciclo anual de operacionalização do PDCA, aplicado às Escolas de Ensino Integral:

Figura 5. Operacionalização do PDCA

Fonte: SÃO PAULO (2014).

A figura acima (Figura 5) representa como o método de gerenciamento sistemático das atividades pode ser usado, tanto para um novíssimo projeto, como, também, para tarefas de rotina. (HELOANI, 2011, p.204).

Nas escolas, são previstos alinhamentos estabelecidos a partir das funções, atribuições e responsabilidades dos profissionais, com o objetivo de articular, monitorar e executar as ações nos modelos pedagógicos e de gestão.

No parágrafo único do artigo 5º da Resolução SE nº 68, de 17 de dezembro de 2014, sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, determina-se aos responsáveis diretos, no alinhamento vertical das funções:

- 1 – os Professores Coordenadores de Área e o Professor Coordenador Geral, para avaliação dos Professores e do Professor de Sala/Ambiente de Leitura;
- 2 – o Professor Coordenador Geral e o Diretor de Escola, para avaliação dos Professores Coordenadores de Área;
- 3 – o Diretor de Escola, o Supervisor de Ensino e o Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico, para avaliação do Professor Coordenador Geral e do Vice-Diretor de Escola;
- 4 – o Supervisor de Ensino da unidade escolar, para avaliação do Diretor de Escola (NR)²⁷ (SÃO PAULO, 2014).

Os tipos de alinhamento devem ocorrer tanto na direção vertical como na horizontal, conforme descrito no caderno do gestor (SÃO PAULO, 2014):

²⁷ Nova redação pela Resolução SE 25, de 13-3-2018 II - o item 4 do parágrafo único do artigo 5º: “4 - o Dirigente Regional de Ensino e o Supervisor de Ensino da unidade escolar, para avaliação do Diretor de Escola.”

[...] o alinhamento vertical gera o encadeamento de ações, a corresponsabilidade, e define o compromisso entre os diversos sujeitos, articulando as etapas de formação, acompanhamento formativo e de gestão de desempenho das equipes escolares. O alinhamento horizontal fortalece o desempenho entre aqueles que executam funções análogas, garantindo uniformidade e coerência nas ações de ensino e aprendizagem, entre os estudantes, professores e PCA (professor coordenador de área). (SÃO PAULO, 2014, p.26).

Nesse mecanismo de alinhamento estão envolvidos os profissionais da escola e das Diretorias de Ensino, na expectativa que haja o auxílio no desenvolvimento das ações de acordo com as atribuições. É necessário que o alinhamento seja registrado, sendo este ato relevante à evidência e instrumento de reflexão.

Conforme o Tutorial sobre Avaliação de Desempenho do Programa (SÃO PAULO, 2014), quanto a avaliação de desempenho das equipes escolares é utilizado o método oriundo da gestão estratégica como ferramenta de avaliação utilizado no meio empresarial, denominado avaliação 360 graus. Esta ferramenta é adaptada às escolas, sendo assim, todos os profissionais - gestores, docentes e coordenadores - são avaliados, inclusive pelos alunos, por meio da plataforma digital da SEE-SP. Após os resultados espera-se que a avaliação tome forma de orientações e formação, em processo denominado *calibragem*, conceito de cunho gerencial que faz parte do processo de avaliação de competências, em que se observa o comportamento esperado do profissional, descrito em macroindicadores, ponderando-se cada competência, com a apuração do cumprimento das ações planejadas e a assiduidade, para a definição do encaminhamento devido à situação configurada.

Ao tomar conhecimento da calibragem, o professor ou gestor, deverá formular o seu Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) (SÃO PAULO, 2014, p.15). Espera-se que a avaliação de desempenho nas funções e a necessidade de garantir o alcance do projetado a cada escola gere ações de formação aos profissionais. Neste movimento de avaliação, realinhamento, validação ou reformulação, frente à identificação das defasagens dos alunos nas competências e habilidades requeridas pelo currículo, referentes a cada ano/série, pretende-se o trabalho articulado entre os professores objetivando que os alunos superem as dificuldades ou defasagens apontadas no percurso de escolarização. Esta ação é denominada, nos documentos do PEI, como “nivelamento”, que equivale ao trabalho proposto nos processos de recuperação quanto a superação de defasagem na aprendizagem dos alunos.

O processo de alinhamento entre os profissionais nesta escola é pautado pelo ideário empresarial, na visão de empreendedorismo que marca suas diretrizes, em método padronizado de acompanhamento, monitoramento, instrumentos de regulação, que molda os profissionais em conformidade ao determinado e aos objetivos planejados.

No entanto, é preciso ampliar a visão do processo educacional proposto às escolas, no contexto atual, considerando-o enquanto conteúdos, objetivos, estratégias, métodos e materiais de ensino, de aprendizagem e de avaliação, na garantia de espaços ao professor, aos gestores, de atuação significativa, como protagonistas de um processo de qualificação da educação pública. Faz-se necessário pensar a escola, não no sentido de padronização absoluta, que limite e modele de tal forma a prática pedagógica, a essência da criatividade e liberdade do conhecimento dos atores escolares, mas espaço de garantia ao pensamento, a expressão e o desenvolvimento pessoal e acadêmico de todos os envolvidos com as escolas.

Em visão ampla do currículo, a gestão, os professores, a equipe escolar desempenham uma função estratégica para garantir a concretização de habilidades, de competências, das expectativas propostas a cada etapa escolar e ajudar seus alunos a desenvolverem sua criatividade, o conhecimento, a capacidade de conviver, discernir com postura ativa, crítica e participativa.

Além dos desafios de acompanhamento dos mecanismos de avaliação de desempenho, do cumprimento de metas e resultados; da elaboração de planejamento e replanejamentos educacionais, dentre outros desafios, os atores escolares ainda se deparam com os desafios do jovem quanto ao significado e sentido do Ensino Médio, conforme discussão a seguir.

4.3. Ensino Médio - Desafios

Há desafios na implementação deste tipo de ensino e do ensino integral nesta faixa etária de jovens entre 14 e 18 anos, manifestando a necessidade de que haja maior comprometimento político, social e escolar neste enfrentamento.

No Ensino Médio e na educação integral, as proposituras políticas e os desafios de implementação e garantia de efetividade, que retratam resultados na elevação da qualidade da educação brasileira, frente aos desafios presentes à educação pública quanto à qualidade do ensino e das aprendizagens, são pontos de atenção e aperfeiçoamento da educação.

Faz-se necessário repensar a escola, os métodos, os currículos, as estruturas mediante os novos e crescentes paradigmas, considerando os conhecimentos provenientes dos meios de comunicação, da internet e de redes sociais, que vão muito além das paredes e muros

escolares, onde a construção e ampliação de novos conhecimentos, nada tem de linear, antes de globalidade, interconexões, multifacetadas, diversidade e movimento.

Conforme Bauman (1999), a globalização está na ordem do dia, quanto à lógica do mundo globalizado comandado pelas tecnologias, em que para alguns a globalização causa felicidade, para outros a infelicidade, no entanto, é um destino irreversível em que todos estão sendo globalizados.

No Brasil, como em todo mundo, a demanda provocada pelo contexto econômico neste processo de globalização enfatiza-se a necessidade por uma formação escolar melhor qualificada, que possibilite às pessoas a garantia de seu sustento, por meio do trabalho, bem como, o desenvolvimento econômico, social, cultural, humano, dentre outros, na garantia à uma condição de vida aos seus cidadãos.

O Artigo 35 da LDBEN (1996) apresenta as finalidades do ensino médio, etapa última da educação básica, com duração mínima de três anos:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Nas políticas de priorização da educação básica e nos desafios ao ensino médio para o atendimento ao mercado ou para a continuidade de estudos na educação técnica ou superior (como a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que expandiu a Educação Básica, para a faixa dos 4 aos 17 anos de idade e políticas focadas nos desafios ao ensino médio), o objetivo é que este tipo de ensino responda às aspirações da sociedade por mais escolarização e à necessidade do Brasil apresentar maior competitividade no cenário econômico internacional.

No que tange ao Ensino Médio, a Lei Federal nº 13.415, de 2017 alterou o artigo 36 da LDBEN, quanto ao modelo único de currículo por um modelo diversificado e flexível; estabelece que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional; § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

No entanto, dados estatísticos quanto à evasão escolar dos alunos mostra grande quantidade de jovens que não conclui o Ensino Médio, o que revela o não reconhecimento da necessidade desta formação, principalmente devido à necessidade econômica dos jovens e ao ingresso no mercado informal de trabalho.

Quando se observam questões sociais, econômicas de alguns segmentos da sociedade, sobre o Ensino Médio podem ser constatado o que aponta Krawczyk (2011, p.3) que:

[...] cursar o ensino médio é algo "quase natural", com motivação associada à possibilidade de recompensa, por parte dos pais ou ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola.

Neste sentido, faz-se imprescindível a reflexão quanto o sentido e significado do ensino médio, da motivação necessária sobre os saberes na sociedade contemporânea, frente às linguagens de comunicação, estilos de vida, valores que desafiam a escola, na sua função de transmitir, produzir conhecimentos e no aspecto socializador da educação.

No ordenamento da política pública brasileira para a educação está o Plano Nacional de Educação Brasileira (2014-2024) que estabelece a Meta 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014).

Dentre as submetas do PNE está a institucionalização do programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões:

[...] como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

O PNE, instituído pela Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece metas e estratégias para a educação até 2024 “pela ampliação da oferta de educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem das escolas públicas” (BRASIL, 2014). Pela lei, a educação em tempo integral deve chegar à metade das escolas públicas e atender a um quarto dos estudantes.

A meta seis do PNE destaca a garantia de educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino, além de assegurar educação em tempo integral no mínimo em 50% das escolas públicas, de forma a atender a pelo menos 25% dos alunos na educação básica. (BRASIL, 2016). A meta sete destaca o fomento a qualidade da Educação Básica com melhoria do fluxo e da aprendizagem.

Conforme o INEP – MEC, a partir dos dados do último Censo Escolar, de 2018, o percentual de alunos do ensino médio que permaneceu pelo menos sete horas diárias em atividades escolares, caracterizando tempo integral, passou de 7,9%, em 2017, para 9,5% em 2018. Os desafios ainda são expressivos para atingir a meta seis do PNE, 25% até 2024.

Quanto ao PNE, Cavaliere (2014, p.1209) ressalta a importância de haver uma meta específica sobre a educação em tempo integral “no mesmo patamar de metas como a universalização do ensino fundamental ou a garantia de planos de carreira para todos os profissionais docentes. Ou seja, há uma evidente mudança de estatura do tema na linha que vai da LDB ao PNE-2014”.

Dentre as publicações normativas sobre as escolas de ensino integral para a ampliação da jornada escolar e a formação integral do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, em nível estadual e federal, a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Esta MP diz, em seu artigo 1º, que:

[...] visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal. § 1º A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. § 2º A pactuação com cada ente federado será formalizada por meio do preenchimento de planos de implementação e outros instrumentos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação

MEC, tratando-se de condição para participar do Programa. (BRASIL, 2016).

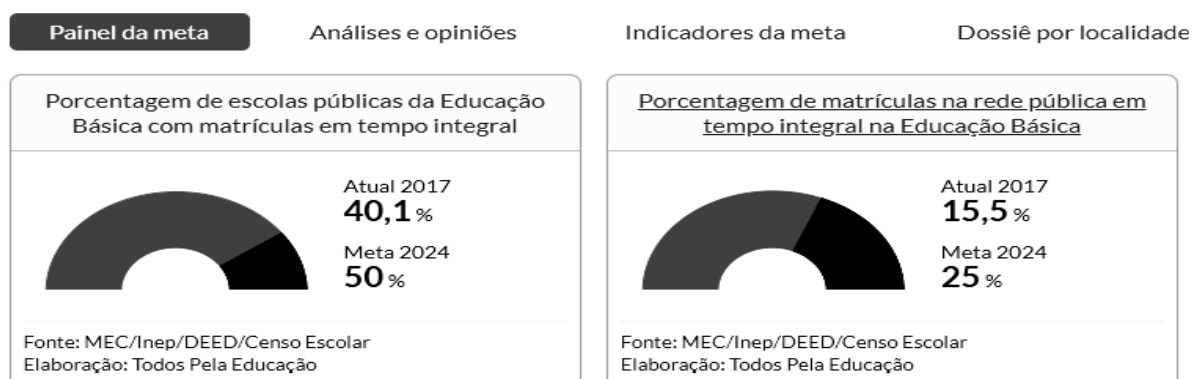
As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram atualizadas, pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, em seu artigo 5º:

O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art.206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos: I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante; III - pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos; IV - respeito aos direitos humanos como direito universal; V - compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e de trabalho e das culturas;VI - sustentabilidade ambiental; VII - diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho; VIII - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo; IX - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2018).

Destaca-se no inciso I e II das Diretrizes Curriculares do EM a aproximação ao prescrito no PEI quanto à formação integral do estudante, que trata a estes em sua integralidade enquanto seres dotados de características físicas, cognitivas e socioemocionais. Ainda, ressalta-se o projeto de vida como estratégia de reflexão dos estudantes para com seu percurso escolar. (BRASIL, 2018).

Os dados sobre o PNE em 2017 evidenciam que o alcance das metas se encontra em percentual menor que o projetado, o que demonstra desafios a serem superados, conforme figura a seguir (Figura 6):

Figura 6. Educação Integral – 2017 (BRASIL)



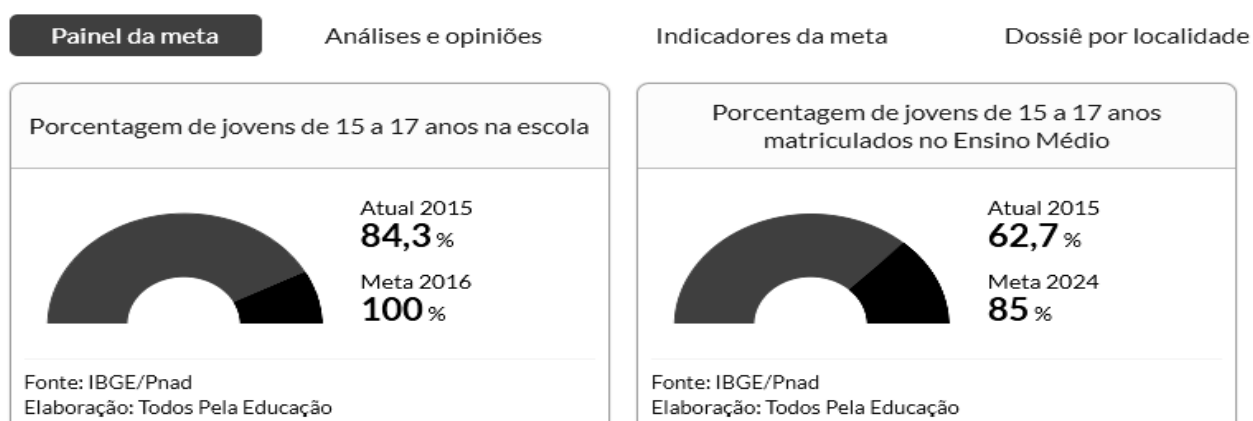
Fonte: OPNE (2018)

Na figura acima (Figura 6), a porcentagem de 50% de escolas públicas da Educação básica com matrículas em tempo integral prevê metas até 2024, sendo que, em 2017, atingiu o percentual de 40,1%. Portanto, será necessário um avanço de 9,9% nos próximos anos para atingir a meta.

Na porcentagem de matrículas na rede pública de Educação Básica em tempo integral a meta para 2024 é de 25%. O que se observou em 2017 foi o alcance de 15,5% de matrículas.

O contexto do estudo apresentado pelo Observatório do PNE²⁸ coloca como bandeira fundamental, na busca pela equidade e pela qualidade na Educação, a ampliação da exposição de crianças e jovens não apenas com mais tempo na escola, mas com qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos.

Figura 7. Ensino Médio 2015 (BRASIL)



Fonte: OPNE (2018)

Na figura acima (Figura 7), a porcentagem de 84,3% de jovens de 15 a 17 anos na escola em 2015 está distante da meta estimada para 2016, de 100%. O contexto do estudo apresenta que cerca de 2,5 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos estão fora da escola. Desses, aproximadamente 1,5 milhão são jovens de 15 a 17 anos, deveriam estar cursando o ensino médio, o que torna monumental o desafio do artigo 6º da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que dispôs sobre o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, deverá ser implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União (BRASIL, 2009) pela educação básica obrigatória e gratuita, dos quatro aos 17 anos de idade.

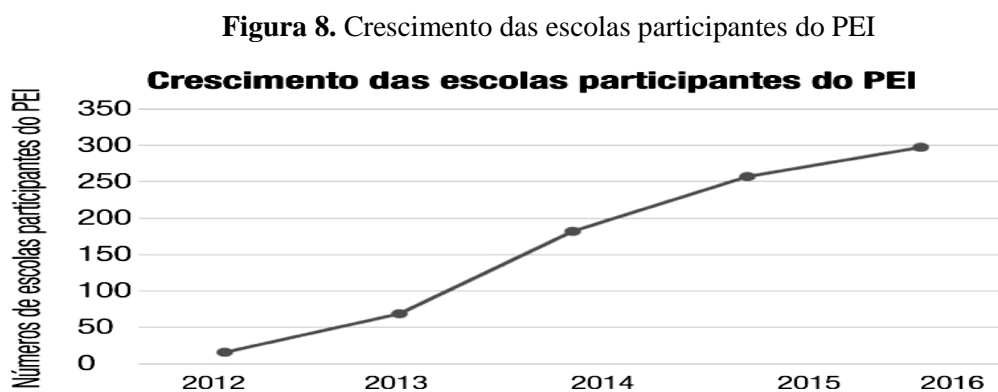
²⁸ Um projeto de *advocacy* e monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por objetivo contribuir para que ele se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no País. Disponível em <https://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso 20 março 2018.

A porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio em 2015 é de 62,7% em 2015; para a meta de 85% até 2024, é necessário avançar 22,3% de matrículas em nove anos.

No estado de São Paulo, o Plano Estadual de Educação (PEEd) aprovado pela Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016, com vigência de 10 anos, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece em sua Meta 3 “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência do PEE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. (SÃO PAULO, 2016).

O PEEd tem ainda o desafio de, na Meta 6, “garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na educação básica”. (SÃO PAULO, 2016).

Os dados referentes ao estado de São Paulo, quanto à expansão de escolas participantes e quantitativo de alunos no Ensino Integral, demonstram crescimento, conforme o gráfico a seguir (Figura 8):



Fonte: Dias (2018).

Os dados disponíveis no site oficial da SEE-SP, de outubro de 2019 informam que no estado de São Paulo, há “mais de 46 mil estudantes, de 216 escolas estaduais, ETI²⁹, que oferecem, no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais, permitindo que os alunos permaneçam na unidade de ensino em tempo integral”. Quanto ao PEI, lê-se que

²⁹ A Educação conta com diversos programas com o objetivo de oferecer ao jovem uma jornada ampliada de estudos. A Educação conta com dois modelos que fazem parte do Ensino Integral do Estado de São Paulo: Escolas de Tempo Integral (ETI) e Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (PEI). Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em: 04 out. 2019.

“417 unidades oferecem o modelo de ensino em tempo integral, que atendem mais de 141 mil estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As unidades oferecem estrutura com laboratórios, disciplinas eletivas e jornada de oito a nove horas em média”.

O proposto em normativos, seja da esfera federal ou estadual, sobre o tempo integral escolar, por meio do aumento da carga horária diária de atividades escolares, com currículo expandido, para que possibilite uma educação plena e de qualidade aos brasileiros.

Corroboro, no decorrer de minha carreira profissional de mais de trinta anos no magistério paulista, com a opinião de diversos pesquisadores, de que a normatização, a lei pela lei, não é suficiente para a implementação e excelência da educação, se não estiver atrelada às políticas públicas abrangentes, contínuas, consistentes e fundamentadas em dados, estudos, monitoramentos de resultados e pesquisas comprometidas com a educação pública.

Neste movimento, deve ser garantida uma política educacional, independentemente de convicção, ideologia política, partidária, que de fato, vise a evolução da formação acadêmica, cidadã e autônoma de todos os atores envolvidos com o processo educacional brasileiro por uma escolarização qualificada.

Dentre os atores da educação vê-se com relevância, a gestão escolar, destacando a figura do diretor de escola, no sentido de articular e gerenciar uma instituição educacional em suas dimensões e complexidades, conforme discussão a seguir.

4.4. Gestão escolar

No século XX, surgem trabalhos de Frederick Winslow Taylor e inicia-se a chamada Escola da Administração Científica, por meio da racionalização do trabalho do operário, visando aumentar a eficiência da indústria na América.

Na Europa, a teoria Clássica, nos trabalhos de Henri Fayol, manifestava o aumento da eficiência da empresa por meio de sua organização e da aplicação de princípios gerais da Administração com bases científicas. Ambas as teorias objetivaram a busca da eficiência das organizações, com ênfase na tarefa realizada pelo operário e na estrutura que a organiza.

Na perspectiva da instituição escolar, Paro (1987, p.52) relaciona o planejamento, a organização, a coordenação e o controle do diretor, com o administrar refere a um “sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor”.

Chiavenato (2014) aponta quanto ao aspecto humano, que ao administrador compete definir estratégias, diagnosticar situações, dimensionar recursos e planejar sua aplicação, resolver problemas, gerar inovação e competitividade.

Nos normativos educacionais, nas pesquisas acadêmicas, em movimento de abertura democrática após CF 1988, no Brasil, a mudança da administração, na educação pública, centralizadora chega marcada pela tendência à adoção de concepções e práticas participativas e democráticas, em busca de cumprir a missão de acesso, permanência e qualidade dos serviços prestados.

A partir da década de 1990, a palavra diretor na legislação educacional vai sendo substituída, por 'gestão democrática' seguida por: autonomia (pedagógica, administrativa e financeira), participação, descentralização, desburocratização. Em que a ocupação do cargo apresenta-se como: escolha, formação e profissionalização. (RIBEIRO, 2014, p.7).

Para Silva Jr. (2002) o predomínio dos aspectos da gestão sobre os da administração, decorre,

[...] a indução do significado de gestão como gestão empresarial, ou seja, o embotamento da produção do significado de gestão educacional. Identificando gestão como gestão empresarial, observa-se a crescente mercadorização dos critérios de gestão educacional, com a prevalência da lógica do mercado educacional sobre a lógica do direito à educação. Prevalecendo a lógica do mercado educacional, o que se constata é a estagnação teórica da administração educacional como campo de conhecimento e de investigação (SILVA JR, 2002, p.199).

Ao gestor escolar cabe lidar com aspectos relativos à motivação, à comunicação, às relações interpessoais, ao trabalho em equipe e à dinâmica do grupo.

A tendência no modelo de gestão escolar democrática vem orientando os dirigentes educacionais no que se refere à qualidade de aprendizagem dos alunos, de modo que conheçam a sua realidade, a si mesmos e as contradições de enfrentamento dos desafios do dia-a-dia (LÜCK *et. al.*, 1999, p.15).

No enfrentamento dos desafios de diversas ordens que permeiam a vida dos alunos e dos educadores, um maior envolvimento e conhecimento de realidades existentes no contexto escolar pode possibilitar a aproximação e a garantia de espaços democráticos de convivência, que são fundamentais à concretização da construção do conhecimento e de uma gestão voltada à formação de cidadãos.

Para Lück (2009, p.22):

[...] os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania.

A autora destaca os gestores escolares como os responsáveis pelo norteamento do modo de ser, de fazer da escola e seus resultados, em que a gestão em equipe organiza e orienta, na dimensão pedagógica e administrativa, o trabalho escolar. Visando ao bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar e o atendimento aos padrões de qualidade definidos pelo sistema de ensino, pelas leis e pela sociedade.

No estado de São Paulo, o tema “gestão no contexto educacional” mantém-se recorrente em programas e iniciativas, de formação continuada, ao longo dos últimos anos: Progestão; Prêmio Gestão; Planos de Gestão e Ação quadrienais elaborados pelas Diretorias de Ensino e pelas Escolas; Grupos de Referência; e o Plano de Ação Participativo das Escolas (PAP) e ainda, atualmente, o curso de diretores de escola ingressantes³⁰.

Verifica-se um direcionamento aos processos de formação continuada aos Diretores de Escola escolares, “em que estes são apontados como os responsáveis pela escola, e seus grandes líderes”. (SÃO PAULO, 2008, p.14).

O PAP, por exemplo, teve como pauta de formação a construção de uma cultura de análise de práticas gestoras a partir da integração, participação, colaboração, cooperação, entendidas num processo reflexivo dialógico, com foco na aprendizagem do aluno (SÃO PAULO, 2012, p.5).

Vê-se importante, o movimento de ação, reflexão, formação, por meio de referenciais teóricos, cursos de formação em serviço, na prática profissional dos educadores, nas diferentes dimensões da gestão escolar, que almeja fortalecer os gestores escolares (diretor de escola, vice-diretor, professor coordenador) no desenvolvimento de suas atribuições em processo de aperfeiçoamento profissional, mediante a dinâmica de exigências à sociedade na contemporaneidade, tanto nos aspectos culturais, tecnológicos, sociais, econômicos, dentre outros, que torna o conhecimento sempre algo a ser aprimorado, em processo de descoberta e aprofundamento, que instiga o ser humano em sua evolução.

³⁰ Resolução SE 72, de 22-12-2017. Dispõe sobre Estágio Probatório e Avaliação Especial de Desempenho de titulares de cargo de Diretor de Escola. DOE (2017, p.37-38).

Ancorado na perspectiva de planejamento estratégico verifica-se no movimento de formação proposto pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), conforme Oliveira e Galvão (2009, p.79), que o poder público possui alguns mecanismos capazes de lhe conferir a legitimidade técnica, com amparo no planejamento estratégico, pelos princípios que norteiam a busca da qualidade na prestação dos serviços públicos e pela racionalidade dos processos que condicionam a sua efetivação.

Conforme o caderno do gestor do PEI (SÃO PAULO, 2014), em relação à perspectiva do planejamento estratégico, a missão da instituição escolar deve declarar sua razão de ser: o que ela faz, para que faz e o como faz. Coloca-se a necessidade para a gestão quanto a visão de futuro que busca caminhos à escola, em compartilhamento com os que nela trabalham e com a sociedade.

No entanto, para todo diretor de escola, entende-se que a apropriação do saber e da consciência crítica são fundamentais no processo educacional que lidera, em prol da construção de uma educação de qualidade, em que este profissional possa constituir sua identidade profissional.

Nóvoa (1995, p.25), esclarece, quanto à identidade profissional, que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

No quadro a seguir (Quadro 7), sobre os programas oferecidos pela Secretaria da Educação, o enfoque observado é gerencial. Esse fato desperta o questionamento quanto aos espaços para a criticidade e autonomia dos gestores escolares no exercício de sua profissão. Entretanto, são reflexões que os gestores podem aprimorar e acrescentar aos seus conhecimentos, conforme sua autocrítica e questionamentos dos pontos relevantes ou não à sua formação e atuação profissional. Assim, obtêm-se subsídios e elementos para a reflexão e para o exercício das atribuições e funções ligadas à educação pública, em processo permanente de aprofundamento e fortalecimento aos conhecimentos empíricos associados à prática do cotidiano escolar.

Quadro 7. Programas – Tema Gestão (SP)

<p>Circuito Gestão</p> <p>Lançado em 2000, com objetivo de capacitar diretores de escolas, supervisores de ensino, assistentes pedagógicos das DEs, professores-coordenadores e vice-diretores. De acordo com o Circuito Gestão, o perfil de um líder deveria se pautar nas seguintes características: flexibilidade; exercício de autoridade; equilíbrio entre ações enérgicas e práticas da negociação; disciplina; criatividade; desenvolvimento de seu potencial; assertividade; expressar-se bem; possuir visão pluralista; ser entusiasmado e apaixonado; motivar a equipe para superação dos obstáculos e envolver a equipe. Organizou-se em encontros modulares, sob a coordenação da Profa. Raquel Volpato Serbino.</p>	<p>PROGESTÃO</p> <p>Programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares parceria entre secretarias estaduais e municipais de educação e o CONSED e Fundações e parceiros.</p> <p>O Progestão consistiu numa ação de formação continuada em serviço, organizada na modalidade presencial e a distância para gestores escolares que atuam nas redes públicas de ensino dos vários estados brasileiros. Foi construído e desenvolvido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, com o apoio da Fundação Ford, das secretarias estaduais de Educação de 17 estados, dentre os quais São Paulo, da Universidade Nacional de Educação a Distância da Espanha (UNED) e da Fundação Roberto Marinho que se consorciaram para assegurar o financiamento da produção dos materiais instrucionais do programa a ser usado de forma descentralizada.</p> <p>O Programa discutiu entre membros do colegiado escolar sobre temas, como sucesso e permanência de alunos na escola, projeto pedagógico, avaliação institucional, gerenciamento financeiro, espaço físico, patrimônio da escola, avaliações externas, recursos humanos, entre outros.</p> <p>Gestão de Pessoas; Gestão Participativa; Gestão Pedagógica; Gestão de Serviços de Apoio, Recursos Físicos e Financeiros; Gestão de Resultados Educacionais.</p>
<p>Gestão Educacional</p> <p>O curso de especialização, <i>lato senso</i>, em Gestão Educacional com ênfase em liderança comunitária e empreendedorismo social da UNICAMP/SEE, foi oferecido aos gestores escolares da Rede Estadual de São Paulo, entre 2005-2006.</p> <p>Foi oferecido na forma semipresencial, com 180 horas presenciais e 180 horas à distância, através de vídeo aulas, videoconferências e outros recursos tecnológicos, além de 30 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso.</p>	<p>Prêmio Gestão Escolar</p> <p>Desde 1998 o PGE apresenta um instrumento para orientar a equipe gestora na medição dos avanços e fragilidades em sua unidade, a auto avaliação. A partir das dimensões, propostas:</p> <p>Gestão Pedagógica: análise de resultados educacionais e planejamento de ações pedagógicas</p> <p>Gestão participativa: processos coletivos de decisões e ações</p> <p>Gestão de Infraestrutura: administração de serviços e recursos.</p>

Grupo De Referência	Melhor Gestão Melhor Ensino	PAP Plano de Ação Participativo
<p>Um processo descentralizado e sistemático de orientação técnica e de acompanhamento a professores e gestores. Proposto uma metodologia de formação continuada referenciada na pesquisa e ação dos integrantes desse processo com base nos relatos das experiências vivenciadas nas DE e Escolas, como objeto de análises e discussões, num movimento dialógico e colaborativo dos professores e gestores sobre o fazer e o pensar, a prática e a teoria, a ação e a reflexão sobre as práticas curriculares e de gestão escolar. (SÃO PAULO, 2011, p.4)</p>	<p>Foco na gestão escolar e no processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa e de matemática. O programa foi oferecido por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) e da (CGEB), com foco na gestão escolar e no processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa e de matemática. O intuito de melhorar o desempenho dos alunos dos anos finais do EF em Port. e Mat., que são a base para a aprendizagem das demais disciplinas (SÃO PAULO, 2013a).</p>	<p>Escolas integrantes do “Programa Educação - Compromisso de São Paulo”. Método SMART (uma ferramenta para definição de objetivos que ampara as fases do plano de negócio, do planejamento à aplicação) (SÃO PAULO, 2012)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

As formações relacionadas acima (Quadro 7) tiveram como público gestores escolares, com vistas à demanda por uma gestão democrática, participativa e reflexiva, frente aos desafios que a sociedade e, conseqüentemente, a escola enfrentam na contemporaneidade.

Em processos formativos dirigidos aos integrantes do quadro do magistério paulista a Resolução SE nº 62, de 11 de dezembro de 2017, dispôs sobre o desenvolvimento e a oferta de cursos e orientações técnicas, na conformidade das competências e atribuições estabelecidas para a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP).

O artigo 12, a Resolução SE 62, de 2017 entende as Orientações Técnicas como ações/reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, previstas no Regimento Interno da EFAP, organizadas pelos órgãos centrais e regionais, com o objetivo de aprimoramento da prática da área do profissional participante, com vistas à melhoria de seu desempenho na implementação de novos conceitos e de práticas educacionais e de gestão inovadoras. (SÃO PAULO, 2017). Além disso, define em seus parágrafos a carga horária mínima e máxima de horas de atividades diárias, quantidade de dias consecutivos ou

intercalados por semana e ao longo do ano letivo, para as orientações técnicas relacionadas a projetos, programas da Pasta ou aos cursos de formação aos ingressantes de cargos do QM.

Como desafios do cotidiano das escolas, a formação, seja inicial ou continuada, deve buscar as exigências da contemporaneidade e do avanço tecnológico, que requer uma profissionalização cada vez mais fortalecida, frente as demandas decorrentes do processo de desenvolvimento da sociedade.

As condições do trabalho pedagógico na escola pública adequadas às demandas contemporâneas da ciência, da cultura e do trabalho precisam de investimento público em políticas de profissionalização e formação continuada de professores. (ALARCÃO, 1996).

No contexto atual, a rede estadual de ensino de São Paulo conta com diretores de escolas que ingressaram no serviço como titulares de cargo mediante aprovação em concurso público. Além da aprovação no processo seletivo; por meio de prova objetiva e específica é também necessário o cumprimento de Estágio Probatório, período com duração de três anos de efetivo exercício no cargo, equivalentes a 1.095 (um mil e noventa e cinco) dias, durante o qual o servidor é avaliado no desempenho de suas atribuições, por meio da Avaliação Especial de Desempenho e do Curso Específico de Formação, instituído pela Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013.

Os critérios, procedimentos e competências para a realização da Avaliação Especial de Desempenho dos servidores titulares de cargo de Diretor de Escola para aquisição de estabilidade no serviço público estadual, em consonância com disposto na Lei Complementar 1.256, de 6 de janeiro de 2015, e no Decreto nº 62.216, de 14 de outubro de 2016, foram estabelecidos nos termos da Resolução SE nº 72, de 22 de dezembro de 2017.

No inciso III, do artigo 3º, da Resolução SE nº 72, de 2017 se define o Curso Específico de Formação como parte integrante do Estágio Probatório,

[...] a ser estruturado de maneira a subsidiar a Avaliação Especial de Desempenho, visando a promover a capacitação profissional do Diretor de Escola, com foco no desenvolvimento de competências de gestão e liderança, em sua aplicação no exercício do cargo, por meio da elaboração e implementação do Plano de Gestão da Escola. (SÃO PAULO, 2017).

Conforme publicado em 19 de junho de 2018, no Diário Oficial, na página 23 a Instrução Conjunta CGRH/CGEB/EFAP/COFI/CIMA/CISE, de 18 de junho de 2018, fundamentada no artigo 8º da Resolução SE nº 72, de 22 de dezembro de 2017,

estabeleceram-se normas, critérios e procedimentos que asseguram legalidade, legitimidade e transparência ao processo de Avaliação Especial de Desempenho do estágio probatório de Diretor de Escola. A este, conforme inciso XI, enquanto avaliado, caberá:

1 – participar da elaboração do Plano de Gestão da Escola; 2 – desenvolver as competências e habilidades necessárias para o desempenho de seu cargo; 3 - tomar ciência de sua Avaliação Especial de Desempenho a cada ciclo avaliativo; 4 - construir e compartilhar com o Supervisor de Ensino da unidade escolar os instrumentos necessários à gestão da escola, bem como o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, quando couber; 5 - consultar o Supervisor de Ensino da unidade escolar, que o acompanha no estágio probatório, solicitando orientações, em caso de dúvida, o melhor procedimento a ser adotado; 6 - analisar as devolutivas emanadas durante o processo de Avaliação Especial de Desempenho, em conjunto com o Supervisor de Ensino da unidade escolar, com vistas à adequação de sua atuação profissional; 7 - prestar os esclarecimentos necessários, quando solicitado pela Comissão de Polo (SÃO PAULO, 2018).

Quanto ao processo de formação direcionado aos profissionais do PEI, o primeiro e segundo ano de implantação do programa foi presencial. A partir de 2014, a SEE-SP realizou cursos por meio da plataforma da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE), com apresentação de Cursos de formação tanto para o Modelo Pedagógico, como para o Modelo de Gestão.

A primeira edição teve carga horária de 60 horas, inteiramente à distância por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA- EFAPE). Foram ofertadas vagas aos supervisores de ensino responsáveis pelas UE de Ensino Integral; professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNP) e Diretores; Vice-diretores; Professor coordenador geral (PCG); Professor coordenador de área (PCA); Professor educação básica (PEB).

Conforme descritivo dos cursos, on-line, oferecidos pela EFAPE (Quadros 8 e 9) em linhas gerais espera-se que os profissionais trabalhem de maneira a contribuir na formação e desenvolvimento da pessoa humana e ao seu preparo para o exercício da cidadania, e que ajam com inovação em termos de conteúdo, método e gestão. Também, que os profissionais compreendam os princípios e conceitos da “Pedagogia da Presença, Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, Educação Interdimensional e Protagonismo Juvenil”.

O quadro 8 (a seguir) traz o conteúdo no regulamento quanto a Ação Formativa Ensino Integral: Aprofundamento nas Metodologias e Práticas Pedagógicas e de Gestão – 1ª Edição para profissionais das Escolas de Ensino Integral (SÃO PAULO, 2015, p.3).

Quadro 8. Cursos pela EFAPE

Cursos	Público-alvo preferencial
Acolhimento	Diretores, Vice-diretores e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP).
Projeto de Vida – Educação para Valores - Ensino Fundamental	Professores de Projeto de Vida, Vice-diretores e Professores-Coordenadores Gerais (PCG).
Protagonismo Juvenil e suas metodologias	Professores de Protagonismo Juvenil do Ensino Fundamental e Diretores.
Orientação de Estudos	Professores de Orientação de Estudos.
Eletivas	Professores de Eletivas.
Preparação Acadêmica	Professores de Preparação Acadêmica.
Modelo de Gestão	Diretores, Vice-diretores, Professores-Coordenadores de Área (PCA), PCG, Supervisores de Ensino e PCNP.
Manejo e Gestão de Laboratório	Professores e PCNP de Ciências da Natureza e de Matemática.

Fonte: SÃO PAULO (2015).

Quadro 9. Cursos na modalidade: Auto instrucional, no AVA-EFAP

Ação Formativa Ensino Integral: Aprofundamento nas Metodologias e Práticas Pedagógicas e de Gestão
Acolhimento – 1ª Edição/2015 /2016/2017 /2018
Eletivas – 1ª Edição/2015/2016/2017
Manejo e Gestão de Laboratório – 1ª Edição/2015 /2016/2017
Modelo de Gestão – 1ª Edição/2015 /2016 Curso Modelo de Gestão II /2017
Orientação de Estudos – 1ª Edição/2015/2016/2017
Pré-Iniciação Científica – Ensino Fundamental e Médio 1ª Edição/2016 /2017 e 2ª Edição/2017
Preparação Acadêmica – 1ª Edição/2015/2016/2017
Projeto de Vida – Educação para Valores – Ensino Fundamental – 1ª Edição/2015 /2016/2017
Projeto de Vida – Ensino Médio – 1ª Edição/2016/2017 e 2ª Edição/2017
Protagonismo Juvenil – 1ª Edição/2015; Protagonismo Juvenil e suas Metodologias – 1ª Edição/2016/2017
Tutoria – 1ª Edição/2017 e 2ª Edição/2017
Ensino Integral: Introdução ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão

Fonte: Adaptado pela autora (SÃO PAULO, 2015-2017).

Na ação formativa observada nos cursos aos diretores de escolas o foco foi dado quanto aos princípios, valores, documentos do programa e com aporte teórico em temas como a autoridade e autoritarismo, as características do líder eficiente e a gestão democrática e participativa, dentre outros.

Dos materiais instrucionais, há uma série de publicações com conteúdo que se destinam à formação continuada e ao apoio dos profissionais que atuam nas escolas e nas Diretorias de Ensino. Esses documentos buscam subsidiar o desenvolvimento e o

acompanhamento das ações e atividades planejadas pelas equipes escolares e pelas DE, destacando a articulação entre o Pedagógico e a Gestão, as metodologias do Programa, no contexto de seus valores, princípios e premissas. A série é composta por Diretrizes; Modelo de Gestão do Programa; Desempenho das Equipes Escolares; Avaliação da Aprendizagem e Nivelamento e Formação das equipes (Volume 1 e 2). (SÃO PAULO, 2012-2014).

Há ainda cadernos que contemplam um conjunto de publicações destinado à formação dos profissionais e ao apoio dos alunos em busca da aprendizagem, com temas ao Mundo do Trabalho; Preparação Acadêmica; Projeto de Vida; Protagonismo Juvenil; Tutoria e Orientação de Estudos. Segundo o proposto nos cadernos, os objetivos são destacar “estratégias metodológicas que possam apoiar professores e alunos no desenvolvimento do Protagonismo Juvenil em todos os tempos e espaços da escola, e apoiar o desenvolvimento dos componentes curriculares”, para otimizar o uso dos laboratórios, para que os estudantes possam ampliar suas competências na área de investigação e compreensão nas disciplinas do currículo, tanto da BNC como na parte diversificada.

No processo formativo proposto às escolas há o Ciclo de Acompanhamento Formativo (CAF) realizados nas Diretorias de Ensino a partir do desenvolvimento de uma pauta formativa elaborada pela Equipe Central do Programa Ensino Integral. Estes ciclos representam uma das modalidades de formação, além dos cursos em EAD oferecidos pela EFAPE, em um processo que se desdobra nas escolas nas chamadas Sessões de Acompanhamento.

Para a Orientação Técnica (OT) do CAF, os Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP) realizam esta formação. A cada ciclo o tema a ser desenvolvido nas escolas é oriundo das demandas apontadas pela unidade escolar, Diretoria de Ensino e SEE, com temas relacionados as premissas e/ou princípios do Programa. A orientação técnica presencial é destinada aos Supervisores de Ensino, PCNP, Diretores e PCG pelas equipes formadoras das diretorias.

Conforme documento orientador (2018) o CAF tem por objetivos:

Fortalecer o Programa Ensino Integral, por meio da formação continuada da equipe escolar a fim de garantir a excelência acadêmica e o desenvolvimento do aluno autônomo, solidário e competente; garantir a implementação e a consolidação do Modelo de Gestão e os princípios do Modelo Pedagógico, Fortalecer as DE para a formação dos PCNP e Supervisores de Ensino com vistas a garantir um ciclo de acompanhamento formativo dentro dos valores, premissas e princípios do Programa Ensino Integral. (SÃO PAULO, 2018).

No processo de formação, as Sessões de Acompanhamento Formativo buscam um movimento de reflexão junto as equipes escolares, com a avaliação dos indicadores de gestão, a gestão de pessoas e o pedagógico, em dia agendado mediante pauta formativa de trabalho, em reuniões específicas com gestores, professores, estudantes e funcionários. A devolutiva por parte da equipe da Diretoria de Ensino para a escola é importante neste processo, bem como a elaboração de relatório, em conjunto com a equipe gestora; o mesmo pode ser utilizado como apoio na avaliação das atividades desenvolvidas pela escola.

No entanto, a normatização e as Diretrizes do PEI não podem inviabilizar ou dificultar o exercício da autonomia das escolas. O processo deve ser construído em equilíbrio, mediante reflexão, participação e ajustes, contando com a organização escolar e gestão nos meios de realização do trabalho escolar:

[...] racionalização do trabalho e à coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspectos, físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar (LIBÂNEO, 2001, p.7).

Por mais que o enfoque gerencial de planejamento estratégico possa direcionar os caminhos da instituição escolar, faz-se necessário às escolas e seus profissionais, mediante o aperfeiçoamento das instâncias de participação, a articulação de planejar, executar, gerenciar e ajustar para que se aprimore sua autonomia, com reflexão e envolvimento constante de todos os atores escolares e sua comunidade em seu plano de ação, projeto político pedagógico, dentre outros instrumentos de gestão.

Quiçá os métodos e programas educacionais dos sistemas de ensino assegurem às unidades escolares públicas de educação básica a qualidade de educação, os quais, sob as prerrogativas da legislação, inclusive da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que estabelece, em seu artigo 15, “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL,1996).

Para Barroso (1996, p. 186), a construção da autonomia da escola,

[...] resulta sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de caleidoscópica. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos

pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local.

No contexto escolar, a atividade coletiva necessita articular-se em objetivos comuns e compartilhados, em ações coordenadas, planejadas, acompanhadas e replanejadas para resultados favoráveis ao ensino, a aprendizagem e ao desenvolvimento educacional.

Embora haja organicidade nas escolas, por meio do descritivo de diretrizes, metodologia, tutoriais, a entidade, em seu dinamismo e em situações imprevistas, necessita ter clara sua missão e entender que o ser humano é um ser que está em construção constante, sendo que em qualquer estrutura escolar só terá assegurado o processo de aprendizagem quando o aluno for considerado um ser em formação – e que neste ser se desperte a vontade e interesse em conhecer, por meio de situações desafiantes, emancipadoras para a construção do conhecimento.

Decorre desse fato a importância, que destaco da premissa protagonismo sênior, em que se espera que o profissional tenha clareza do seu propósito de atuação de forma ampla, servindo como exemplo, presença educativa - para os atores escolares e na valorização da atualização em formação contínua dos profissionais, do conhecimento e do aprimoramento profissional, elementos fundamentais no contexto histórico, político e social no mundo em que vivemos, e ainda dentro dos desafios apresentados à educação pública brasileira, dentre eles a melhoria de resultados educacionais, conforme discussão seguinte.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Resultados Educacionais

Quanto ao tema avaliação destacam-se novas concepções, quebra de paradigmas da cultura avaliativa em educação, propiciando o uso de indicadores educacionais na estruturação e aperfeiçoamento dos sistemas (Figura 9). Conforme De Landsheere (1992, p.478), “um indicador é uma estatística direta e válida que dá informações sobre o estado e as mudanças de grandeza e natureza, ao longo do tempo, de um fenômeno social tido como importante”.

Villar *apud* Lemes (2013), aponta a avaliação como é:

[...] processo controlado e sistemático da análise da qualidade de um serviço – educação – prestado à sociedade que detecta seus atributos críticos inerentes, que os aprecia com base em critérios de valor e que orienta o esforço questionador a estudar as condições do serviço e a aperfeiçoar o seu funcionamento.

Figura 9. Processo de avaliação



Fonte: Lemes (2013)

A avaliação interna ou externa aplicada nas escolas, por meio de programas no nível federal, estadual ou municipal, pode indicar, validar e estabelecer metas mediante diagnósticos de orientação de políticas públicas educacionais; a avaliação externa em nível federal verifica indicadores de qualidade da Educação Básica no Brasil, como o IDEB³¹.

³¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas

Este indicador, IDEB, utiliza uma escala de 0 a 10, com meta para alcançar a média 6.0 até 2021, no Ensino Médio, patamar educacional correspondente ao de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos, Canadá e Suécia. Este índice sintetiza (o fluxo escolar e aprendizado) para aferir a qualidade do ensino no país.

No estado de São Paulo, em que há um Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), é aplicado nos anos 3º, 5º, 7º e 9º do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação.

Considera a Resolução SE nº 52, de 4 de outubro de 2019, o SARESP, como:

[...] instrumento de avaliação externa das unidades escolares de diferentes redes de ensino paulistas, oferece indicadores de extrema relevância para subsidiar a tomada de decisões em políticas públicas educacionais; - esse instrumento de avaliação externa em nível estadual viabiliza, para cada rede de ensino paulista, a possibilidade de análise comparativa dos resultados da aplicação das provas do SARESP e daqueles obtidos por meio de avaliações nacionais do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; - os resultados do SARESP, por integrarem o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, constituem para cada unidade escolar, importante indicador da qualidade do ensino oferecido. (SÃO PAULO, 2019).

A partir de 2014, no SARESP as características inferidas na avaliação da 3ª série do Ensino Médio foram:

- o uso da metodologia dos Blocos Incompletos Balanceados (BIB)³² na montagem das provas da 3ª série do Ensino Médio. Permitindo que se utilize muitos itens por série e por disciplina e classificar os níveis de desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades com maior amplitude;

- a utilização da metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI)³³, em todos os anos e disciplinas avaliados, tanto em provas objetivas quanto nas provas de respostas construídas,

avaliações, é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 10 jan. 2019.

³² Blocos Incompletos Balanceados (BIB) como uma possível solução para como se distribuir um grande número de questões, se obter informações amplas sobre o ensino, em cadernos de prova com poucas questões adequados aos alunos. A forma de se distribuir as questões em BIB é útil no uso conjunto com análises à luz da Teoria de Resposta ao Item (TRI) como forma de uniformizar a exposição das questões, visando a obtenção de resultados mais precisos. Disponível em http://saresp.vunesp.com.br/referencias_finalidades.html. Acesso em: 10 jan. 2019.

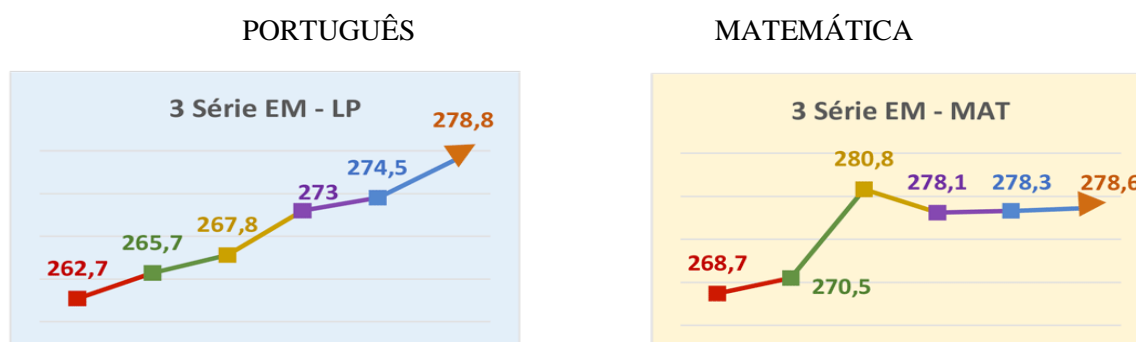
³³ A Teoria da Resposta ao Item (TRI) é um conjunto de modelos matemáticos que representam a probabilidade de um indivíduo responder corretamente a um item, dados os parâmetros do item e a proficiência do indivíduo.

permite comparar os resultados obtidos no SARESP, ano a ano, possibilitando o acompanhamento da evolução dos indicadores de qualidade da educação.

A classificação das avaliações se dá por meio da classificação e níveis de proficiência (Insuficiente - Abaixo do Básico; Suficiente – Básico e Adequado e Avançado). A Escala de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática buscam identificar as habilidades e competências construídas pelos alunos, conforme a matriz de referência para o SARESP.

As médias no histórico em Língua Portuguesa e Matemática apontam, entre 2013 e 2018, elevação nos índices de português e oscilação no componente de matemática, conforme segue (Figura 10):

Figura 10. Rede Estadual – Médias de Proficiência por Ano/Série – SARESP 2013 a 2018



Fonte: SÃO PAULO (2018).

O panorama acima exhibe as médias do SARESP obtidas na rede estadual paulista. O Ensino Médio mantém na disciplina de português um resultado um pouco melhor que na disciplina de matemática. Conforme (2014, p.43), as “avaliações sistêmicas, por si, não mudam o desempenho dos estudantes. Elas podem informar. Mas o que favorece aprendizagens mais ricas é o trabalho educacional qualificado dentro de cada escola, em cada sala de aula.”.

Os dados demonstram o panorama obtido frente às avaliações, no entanto, somente a atuação das equipes escolares, no dia a dia, na prática aliada à teoria, ao currículo, ao envolvimento da sociedade, a implementação de políticas públicas, com expresso compromisso por uma educação de qualidade, dentre outras exigências, podem transformar o panorama dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas.

5.2. Análise dos Índices Educacionais (SP)

No Estado de São Paulo são utilizados instrumentos para regular e medir a qualidade da educação básica pública. Esses instrumentos passam pela avaliação de desempenho ou de larga escala e fluxo escolar, fornecendo dados para compor os indicadores educacionais, de forma a se transformarem em informações que possibilitem a compreensão do processo como um todo, para a tomada de decisões na perspectiva da política educacional (SÃO PAULO, 2019).

Frente ao objetivo específico da pesquisa de correlacionar os resultados educacionais de avaliações externas de escolas do PEI ao proposto por melhores resultados, apresentam-se os dados obtidos no SARESP de 2013 a 2017, nas escolas estudadas, numeradas de 1 a 16 como forma de preservá-las, e aos seus diretores, nos resultados e discussão analítica.

Os resultados do SARESP oferecem informações quantitativas que levam tanto à reflexão qualitativa como aos resultados obtidos pelas escolas integrantes do PEI (Quadro 10).

Quadro 10. Médias da disciplina de Língua Portuguesa

	SARESP 2013	SARESP 2014	SARESP 2015	SARESP 2016	SARESP 2017	MÉDIA período 2013 a 2017
MÉDIA ESTADUAL	262,7	265,7	267,8	273	274,5	268,74
ESCOLA 1	303,5	307,6	310,0	314,9	319,3	311,06
ESCOLA 2	321,5	315,3	NC	301,0	297	308,7
ESCOLA 3	296,9	307,0	302,8	310,9	299,8	303,48
ESCOLA 4	289,0	292,6	311,4	321,3	319,1	306,68
ESCOLA 5	267,7	280,0	293,3	300,4	300,3	288,34
ESCOLA 6	303,1	305,1	305,5	306,9	313	306,72
ESCOLA 7	276,3	281,1	285,0	292,4	280,2	283
ESCOLA 8	281,3	308,4	309,1	315,5	323	307,46
ESCOLA 9	285,1	316,1	310,0	305,1	312	305,66
ESCOLA 10	257,6	263,1	266,1	263,7	280,6	266,22
ESCOLA 11	265,8	304,0	286,2	305,4	301,1	292,5
ESCOLA 12	276,3	299,3	308,6	303,3	312,5	300
ESCOLA 13	315,5	319,5	306,7	325,5	315,8	316,6
ESCOLA 14	296,9	296,2	289,9	297,7	300,7	296,28
ESCOLA 15	284,3	300,1	300,3	317,2	315,7	303,52
ESCOLA 16	262,4	257,3	279,1	285,4	299,5	276,74

Fonte: Elaborado pela autora³⁴.

³⁴ Dados disponíveis em: www.educacao.sp.gov.br/saresp. Acesso em: 10 de dez 2018.

Observa-se ascensão nas médias registradas em 2017, com relação às médias de 2013, em 15 das 16 escolas apresentadas (Gráfico 1). A Escola 2, em 2013 obteve a média 321,5; em 2017 pontuou numa média 297,0 mostrando uma retração na evolução crescente da média. Já a escola 1 apresentou ascensão mais expressiva nos índices obtidos. Verifica-se oscilação entre as médias, entre os anos na própria escola, o que pode ser resultado de diversos fatores que influenciam os resultados, sendo que cada escola deve identificar suas causas, estabelecer objetivos e aprimorar o atendimento mediante análise dos indicadores disponíveis na escola sobre as possíveis causas, e dentro de sua governabilidade.

No quadro 10, quando se observa a média registrada em 2013 e a alcançada em 2017, constata-se que apenas uma escola não superou a média de 2013. Infere-se que progressivamente as escolas vêm evoluindo em seu processo educacional.

Conforme a escala de proficiência de Língua Portuguesa é possível identificar as habilidades e competências construídas pelos alunos, conforme a matriz de referência para o SARESP³⁵. A escala busca auxiliar no conhecimento do que os alunos sabem e são capazes de realizar em relação aos conteúdos, às habilidades e competências avaliados no SARESP. Os alunos situados em um ponto determinado dominam as habilidades associadas e as proficiências de pontos anteriores. Estes pontos variam na escala em intervalos, de menor que 125 a maior que 375.³⁶ Cada um dos pontos descritos na escala representa um conjunto de tarefas de leitura (conteúdos, competências e habilidades) realizadas e também de proficiências demonstradas pelos alunos. Os valores de referência na escala do SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho, na 3ª série do Ensino Médio são descritos como: Abaixo do básico < 250; Básico 250 a < 300; Adequado 300 a < 375 e Avançado \geq 375.

Mediante o nível apontado o encaminhamento pedagógico pela escola, a medida a ser tomada: Abaixo do básico (recuperação intensiva); Básico (recuperação contínua); Adequado (aprofundamento) e Avançado (desafio).

Conforme descrito no Boletim do IDESP (São Paulo, 2018), os alunos classificados no nível de proficiência abaixo do básico demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram. Os alunos classificados no nível de proficiência básico demonstram domínio mínimo dos

³⁵ Disponível em: http://saresp.vunesp.com.br/escala_lp.html. Acesso em: 20 jan. 2019

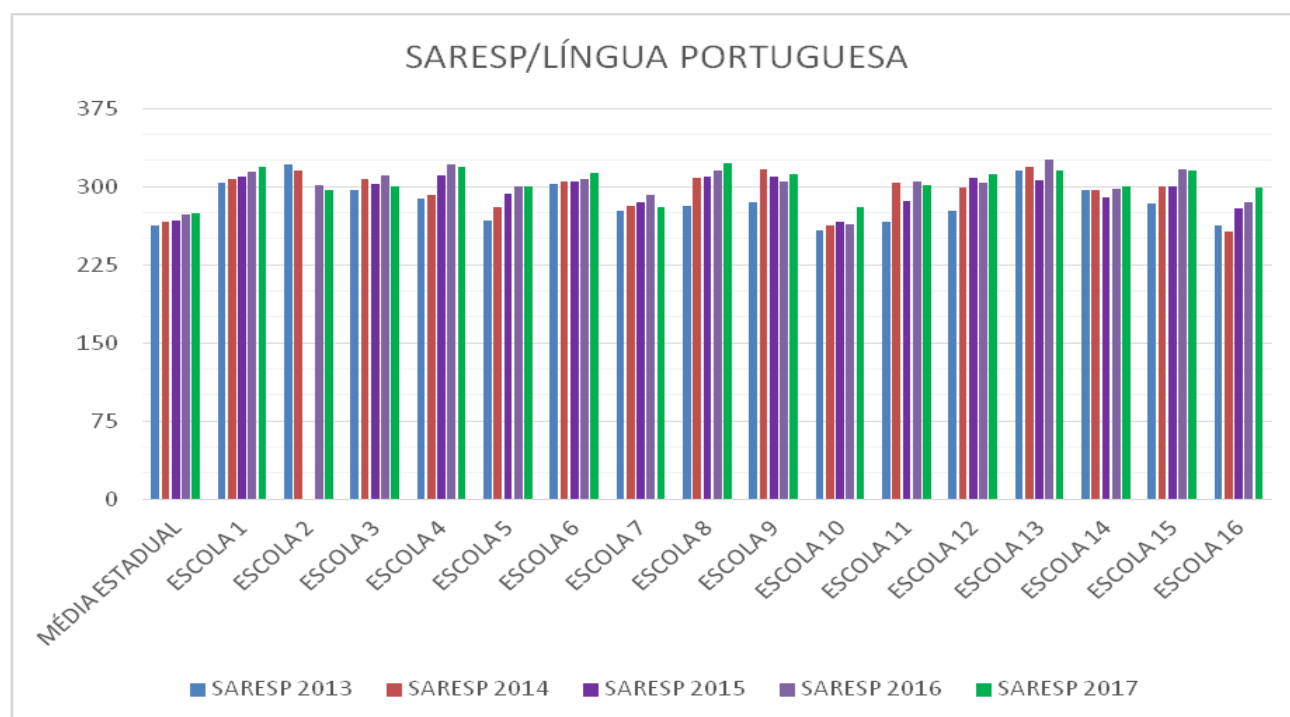
³⁶ Disponível em: https://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/6%20-%20Escala_Profici%C3%A2ncia_LPPortuguesa.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente. No nível de proficiência adequado os alunos demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série que se encontram. No nível avançado os alunos demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para o ano/série em que se encontram.

No comparativo da média do período (2013 a 2017) das escolas PEI com a média de escolas estaduais do EM, verifica-se que, das escolas integrantes do programa, 15 escolas superaram a média estadual de 268,74 (resultante do cômputo de 2013 a 2017) - nível básico.

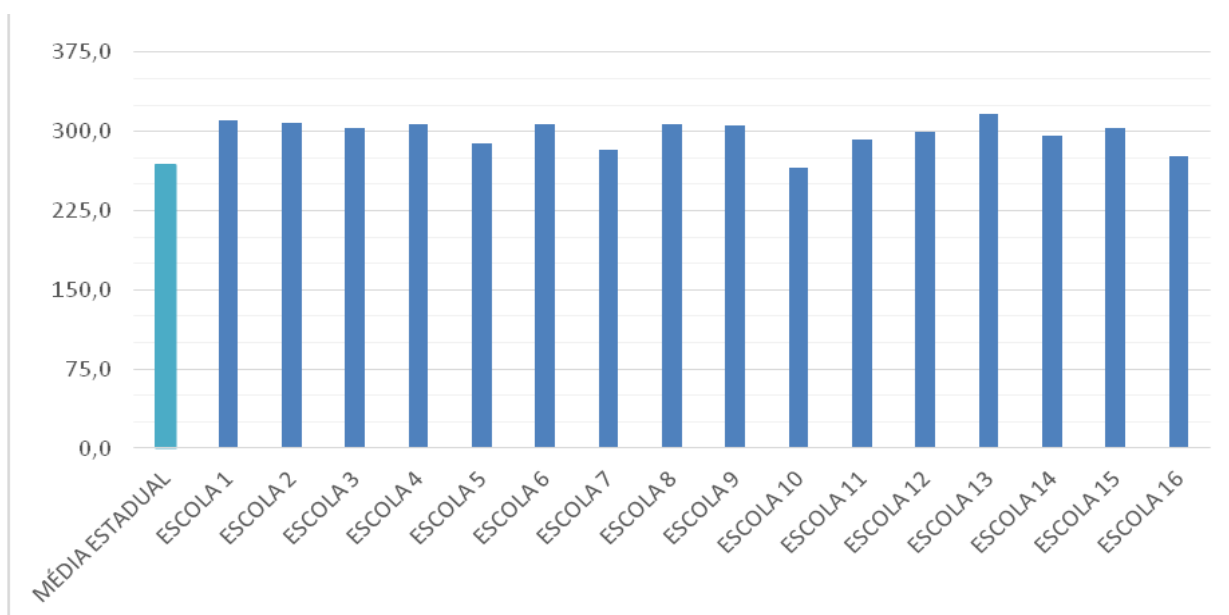
Das 16 escolas, em 6 delas seus alunos estão no nível de proficiência básico e em 10 escolas estão no nível de proficiência adequado em Língua Portuguesa, o que requer contínua atenção e acompanhamento das equipes escolares, na busca de superação aos índices, da defasagem de conhecimentos e conseqüentemente, da melhor competência acadêmica de todos os alunos.

Gráfico 1. Médias de desempenho na disciplina de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalva-se que a presente pesquisa trata das 16 escolas pioneiras; no entanto, o PEI continuou em expansão nos anos posteriores a 2012. Conforme, informação da SEE-P (anexo 5) sobre a expansão do PEI, em 2020 serão 664 escolas no Estado.

Gráfico 2. Médias (2013 a 2017) Médias da disciplina de Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado pela autora

Da média estadual compreendida entre os anos 2013 e 2017 (Gráfico 2) observa-se pontuação de 268,74; comparativamente com as escolas, verifica-se que a Escola 13 teve, neste período, média de 316,6, seguida da Escola 1, com 311,06, superior à média estadual e que mais se aproximam do nível avançado.

Mediante as médias do componente curricular de Matemática, da 3ª série do Ensino Médio obtidas no cômputo da rede estadual de ensino, organizou-se o quadro 11, referente às escolas pioneiras do PEI, a partir dos dados do SARESP, disponíveis digitalmente, dos anos de 2013 a 2017.

Quadro 11. Médias da disciplina de Matemática

	SARESP 2013	SARESP 2014	SARESP 2015	SARESP 2016	SARESP 2017	MÉDIA Período 2013 a 2017
Media estadual	268,7	270,5	280,8	278,1	278,3	275,28
ESCOLA 1	305,0	307,9	318,6	326,0	327,2	316,94
ESCOLA 2	316,5	310,6	285,7	312,8	306,3	306,38
ESCOLA 3	313,0	308,3	316,6	322,8	306,1	313,36
ESCOLA 4	284,3	308,1	311,8	325,8	325,5	311,1
ESCOLA 5	272,4	290,8	305,9	303,1	307,1	295,86
ESCOLA 6	298,9	305,7	309,2	316,6	311,6	308,4
ESCOLA 7	288,1	298,7	306,5	306,1	299,7	299,82
ESCOLA 8	290,2	323,4	328,9	339,1	330,3	322,38
ESCOLA 9	285,5	320,6	323,2	308,4	314,7	310,48
ESCOLA 10	261,7	264,7	283,3	272,3	287,6	273,92
ESCOLA 11	279,0	307,6	305,1	320,0	305,1	303,36
ESCOLA 12	281,7	310,3	313,4	310,8	323,2	307,88
ESCOLA 13	329,3	332,8	334,9	340,2	325,9	332,62
ESCOLA 14	296,3	294,7	314,7	301,1	296,9	300,74
ESCOLA 15	289,3	299,9	318,8	327,6	321	311,32
ESCOLA 16	260,2	262,0	281,8	285,9	299,2	277,82

Fonte: Elaborado pela autora³⁷.

Do quadro acima verifica-se ascensão nas médias registradas em 2013 com relação às registradas em 2017, comparando a escola com ela mesma, em 13 das 16 escolas. Três escolas, no comparativo dos anos de 2013 e 2017, não superaram sua média inicial (2013). A Escola 2 em 2013 obteve a média 316,5 e, em 2017, 306,3; a Escola 3 em 2013 teve média 313,0, e, em 2017, de 306,1; por fim, a Escola 13, com 329,3 em 2013 e 325,9 em 2017.

Os valores de referência na escala do SARESP para a distribuição dos alunos nos níveis de desempenho são descritos como: Abaixo do básico < 275; Básico 275 a < 350; Adequado 350 a < 400 e Avançado \geq 400.

A Escala de Matemática³⁸ pretende identificar as competências e habilidades construídas pelos alunos, conforme a matriz que serve de referência para o SARESP. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão situados em um determinado ponto dominam as habilidades associadas a esse ponto e as proficiências descritas nos pontos anteriores.

³⁷ Dados disponíveis em: <http://saresp.vunesp.com.br/> e <http://saresp.fde.sp.gov.br>. Acesso em: 10 de out 2018.

³⁸ Disponível em: http://saresp.vunesp.com.br/escala_mat.html#. Acesso em: 10 out. 2018.

Mediante o nível apontado o encaminhamento pedagógico pela escola, a medida a ser tomada: Abaixo do básico (recuperação intensiva); Básico (recuperação contínua); Adequado (aprofundamento) e Avançado (desafio).

Da média estadual compreendida no período de 2013 a 2017, a pontuação de 275,28 comparativamente com as escolas, verifica-se que a Escola 13 teve média de 332,62, seguida da Escola 8, com 322,38, com maiores médias, diminuindo a diferença para o nível adequado.

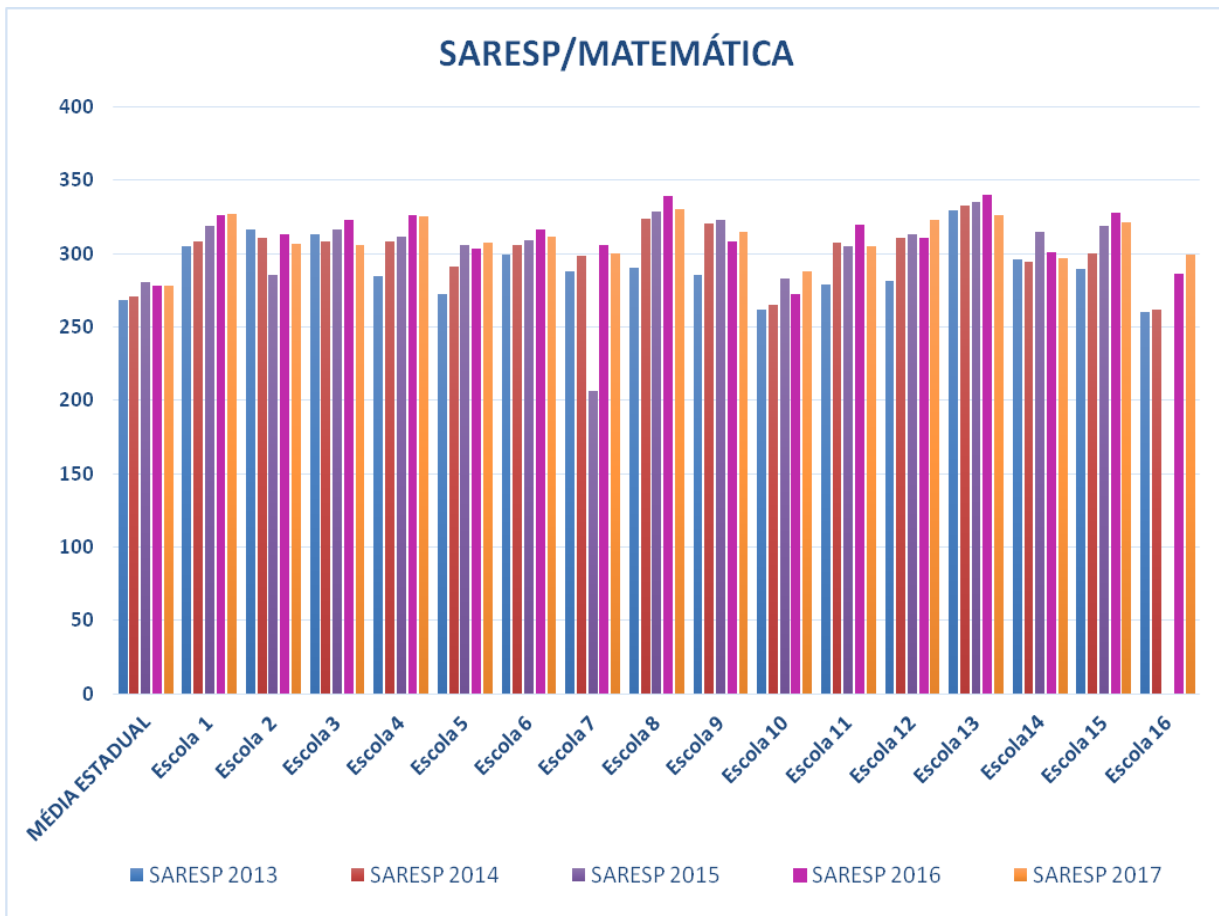
Inferre-se que diversos são os fatores da variação das médias no decorrer dos anos, seja em ascensão ou descenso, e certamente oferecem elementos de ricas fontes para o diagnóstico, o planejamento e a avaliação da própria escola frente aos seus indicadores.

Veem-se desafios ainda a serem superados visto as médias de desempenho em Matemática entre os anos de 2013 a 2017 em que pontua o Estado 275,28 (nível básico). Das escolas do PEI analisadas, em 15 delas os alunos estão compreendidos no nível básico e em uma escola no nível abaixo do básico, na disciplina de Matemática.

A matemática apresenta maiores desafios às escolas, de maneira geral, principalmente no atendimento aos alunos do EM, cujo encaminhamento pedagógico recomendado é de recuperação contínua aos alunos que se encontrem no nível básico. Refletindo tal fato, os dados demonstram fragilidades no processo educacional e devem instigar políticas públicas e um conjunto de ações articuladas desde o início da Educação Básica que gradualmente transformem este cenário da educação pública no Brasil.

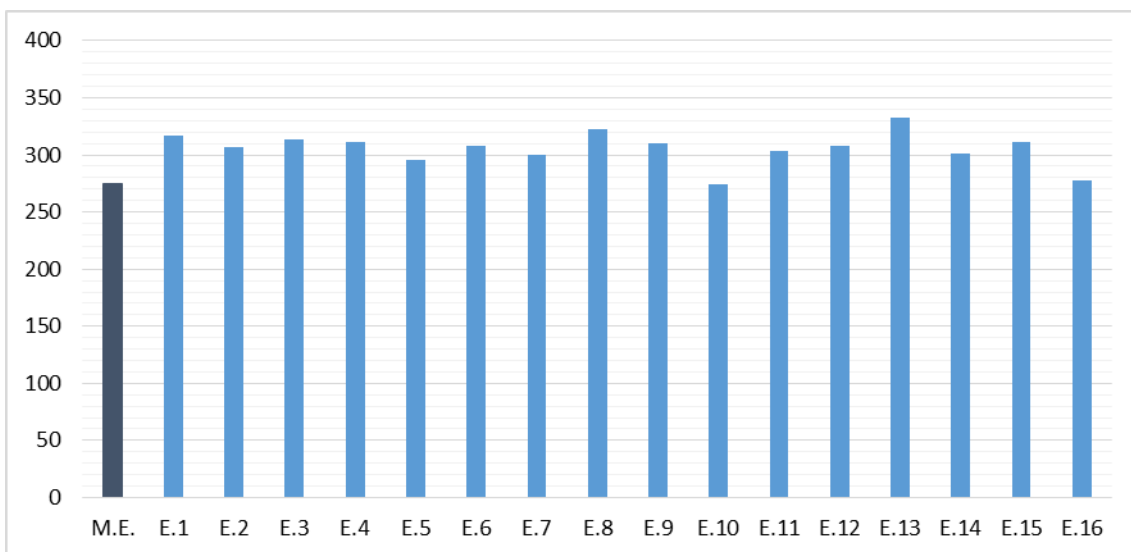
Mas vale ressaltar que em matemática (Gráfico 3), dentre as escolas com menor pontuação no período, apenas uma escola apresentou, na média de 2013 a 2017 dos resultados do período, resultados inferiores à média estadual de 275,28 sendo a Escola 10, com 273,92.

Gráfico 3. Médias de desempenho na disciplina de Matemática



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4. Médias (2013 a 2017) Médias da disciplina de Matemática



Fonte: Elaborado pela autora. (ME. = Média estadual; E.= Escola)

Tanto no desempenho em língua portuguesa como na matemática, percebe-se que as médias das escolas participantes da pesquisa são superiores às médias do Estado no EM regular; no entanto, este dado não pode ser considerado absoluto, pois a média estadual compõe também os resultados de outras escolas, do Programa ou não. Porém, optou-se nesta pesquisa por trabalhar com um grupo de escolas, as 16 pioneiras, pelo fato de estarem a maior tempo no Programa, desde seu início.

Nas escolas, verificam-se gradualmente resultados positivos e diferenças significativas, o que leva a inferir na diversidade de fatores que influenciam os resultados escolares, ligados a aspectos econômicos, sociais, estruturais, funcionais e organizacionais, culturais, dentre outros. Cada escola deverá ter condição de realizar diagnósticos e estabelecer prerrogativas na elucidação de suas necessidades e desafios, para amenizar ou, se possível, atuar dentro de sua governabilidade, por meio de estratégias de planejamento, monitoramento e regulação, seus resultados, na articulação da dimensão da gestão pedagógica e participativa com a de resultados educacionais.

Os resultados aferidos por meio de avaliações externas são potenciais indutores de políticas públicas ao Estado, que segundo Teixeira (2002, p.2) são:

[...] diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamento), orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas.

A educação tem a prerrogativa de legislações, principalmente através da Constituição Federal (CF, 1988). A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN 9.394/96), inciso IX artigo 3º determina a *garantia de padrão de qualidade*, e no inciso V do artigo 9º sobre a coleta, análise e disseminação *de informações sobre a educação* e no inciso VI, do mesmo artigo determina a União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

No Estado de São Paulo, os resultados obtidos na avaliação do SARESP compõem o IDESP³⁹, que foi criado em 2007, que é um indicador que avalia a qualidade do ensino nas

³⁹ SÃO PAULO. Programa de Qualidade da Escola, 2008. Nota Técnica. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2018.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

escolas estaduais, nas séries/anos iniciais (1º a 5º anos) e finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental, e no Ensino Médio.

A metodologia utilizada no cálculo do IDESP pode auxiliar a escola a acompanhar sua evolução de ano para ano, por meio de um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades. Corresponde à multiplicação de dois indicadores: desempenho (ID), que avalia o quanto os alunos aprenderam, fluxo (IF), que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender. É calculado para cada etapa da escolarização: IDESPs = IDs x IFs.

Conforme, nota técnica, sobre o cálculo do IDESP, verifica-se que o IDs é o indicador de desempenho da série (s) e IFs é o indicador de fluxo da série (S) representando o ano/série. O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa e Matemática do SARESP, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, no cálculo do IDESP. (SÃO PAULO, 2018).

O indicador de desempenho (ID) sintetiza o resultado da escola nos exames do SARESP, este indicador é crescente com o bom desempenho da escola e varia numa escala entre zero (quando a defasagem da escola é máxima, igual a três) e dez (quando a defasagem da escola é mínima, igual a zero).

$$ID_{js} = (1 - \frac{def_{js}}{3}) \cdot 10$$

Para o cálculo do IDESP, encontra-se o ID da escola em cada etapa da escolarização, a partir da média simples entre o ID de Língua Portuguesa e o ID de Matemática:

$$ID_S = \frac{ID_{LP} + ID_{Mat}}{2}$$

O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e séries finais do EF e EM), coletadas pelo Censo Escolar. O indicador de fluxo (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos e varia entre zero e um:

$$IF_s = \frac{n^\circ \text{ de alunos aprovados}}{n^\circ \text{ alunos matriculados}} = \frac{\sum_{i=1}^n A_i}{\sum_{i=1}^n T_i}$$

(A_i é o número de aprovados na série i e n é o número de séries da etapa de escolarização considerada. Para o caso do Ensino Fundamental, n é igual a cinco para as séries iniciais e quatro para as séries finais, e, para o Ensino Médio, n é igual a três).

Em relação às dezesseis escolas pioneiras, por meio de dados disponíveis, digitalmente, no site do IDESP organiza-se a seguir os resultados de 2013 a 2017 (Quadro 12). Constam os resultados no indicador de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática,

a média do desempenho, o indicador de fluxo e o IDESP de cada escola no período apontado, além da média de cada uma das escolas, no período.

Quadro 12. IDESP 2013 a 2017

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO - 3º EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 01	2017	5,766	3,958	4,86	0,992	4,82
	2016	5,693	4,03	4,86	0,982	4,77
	2015	5,327	3,645	4,49	0,973	4,37
	2014	5,317	3,037	4,18	0,941	3,93
	2013	4,971	3,07	4,02	0,959	3,86
	MEDIA 2017 A 2013	5,414	3,548	4,482	0,969	4,35

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO -3º EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 02	2017	4,772	3,165	3,97	0,987	3,92
	2016	4,71	3,447	4,08	0,984	4,01
	2015	0	0	1,28	0	0
	2014	5,368	3,334	4,35	0,941	4,09
	2013	5,862	4,022	4,94	0,9	4,45
	MEDIA 2017 A 2013	4,142	2,794	3,724	0,762	3,294

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO -3º EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 03	2017	4,725	3,119	3,92	0,98	3,84
	2016	5,26	4,04	4,65	0,98	4,56
	2015	4,616	3,611	4,26	0,977	4,16
	2014	5,22	3,145	4,18	0,946	3,93
	2013	4,849	3,535	4,19	0,954	4
	MEDIA 2017 A 2013	4,934	3,49	4,24	0,967	4,1

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO -3º EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 4	2017	5,667	3,889	4,78	0,965	4,61
	2016	5,993	4,137	5,07	0,926	4,7
	2015	5,404	3,283	4,34	0,955	4,15
	2014	4,389	3,167	3,78	0,907	3,43
	2013	4,103	1,966	3,03	0,942	2,85
	MEDIA 2017 A 2013	5,111	3,288	4,2	0,939	3,95

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO -3º EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 5	2017	4,744	3,090	3,920	0,990	3,880
	2016	4,813	2,970	3,890	0,983	3,820
	2015	4,396	3,137	3,770	0,973	3,670
	2014	3,660	2,609	3,130	0,962	3,010
	2013	3,065	1,886	2,480	0,896	2,220
	MEDIA 2017 A 2013	4,136	2,738	3,438	0,961	3,32

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO -3° EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 06	2017	5,358	3,406	4,380	0,991	4,340
	2016	4,930	3,473	4,200	0,995	4,180
	2015	5,135	3,091	4,110	0,993	4,080
	2014	4,844	3,048	3,950	0,991	3,910
	2013	4,886	2,603	3,740	0,990	3,700
	MEDIA 2017 A 2013	5,031	3,124	4,076	0,992	4,042

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO -3° EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 07	2017	3,806	2,902	3,350	0,977	3,270
	2016	4,250	2,960	3,610	0,975	3,520
	2015	3,869	2,947	3,410	0,959	3,270
	2014	3,639	2,646	3,140	0,963	3,020
	2013	3,638	2,396	3,020	0,954	2,880
	MEDIA 2017 A 2013	3,840	2,770	3,306	0,966	3,192

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO -3° EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 08	2017	6,018	4,436	5,230	0,991	5,180
	2016	5,647	4,667	5,160	0,962	4,960
	2015	5,117	4,231	4,670	0,967	4,510
	2014	5,140	4,056	4,600	0,947	4,360
	2013	3,627	2,402	3,010	0,943	2,840
	MEDIA 2017 A 2013	5,110	3,958	4,534	0,962	4,370

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO -3° EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 09	2017	5,189	3,449	4,320	0,997	4,310
	2016	5,033	3,150	4,090	0,990	4,050
	2015	5,180	3,881	4,530	0,991	4,490
	2014	5,493	3,804	4,650	1,000	4,650
	2013	4,019	2,157	3,090	0,992	3,060
	MEDIA 2017 A 2013	4,983	3,288	4,136	0,994	4,112

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO -3° EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 10	2017	3,704	2,211	2,960	0,997	2,950
	2016	2,847	1,713	2,280	0,960	2,190
	2015	2,984	2,190	2,590	0,972	2,520
	2014	2,935	1,492	2,210	0,998	2,210
	2013	2,490	1,358	1,920	0,959	1,840
	MEDIA 2017 A 2013	2,992	1,793	2,392	0,977	2,342

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO -3° EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 11	2017	4,755	3,100	3,930	0,979	3,850
	2016	5,147	3,730	4,440	0,940	4,180
	2015	3,970	3,045	3,510	0,937	3,290
	2014	4,948	3,158	4,050	0,902	3,650
	2013	3,000	1,833	2,420	0,923	2,230
	MEDIA 2017 A 2013	4,364	2,973	3,670	0,936	3,440

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO - 3º EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 12	2017	5,634	3,961	4,800	0,972	4,660
	2016	5,117	3,570	4,340	0,953	4,140
	2015	5,258	3,333	4,300	0,956	4,110
	2014	4,473	3,509	3,990	0,917	3,660
	2013	3,603	2,293	2,950	0,896	2,640
	MEDIA 2017 A 2013	4,817	3,333	4,076	0,939	3,842

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO - 3º EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 13	2017	5,682	4,113	4,900	0,983	4,820
	2016	5,857	4,997	5,430	0,980	5,320
	2015	5,106	4,518	4,810	0,980	4,710
	2014	5,726	4,487	5,110	0,981	5,010
	2013	5,600	4,200	4,900	0,979	4,800
	MEDIA 2017 A 2013	5,594	4,463	5,030	0,981	4,932

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO - 3º EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 14	2017	4,779	2,864	3,820	0,997	3,810
	2016	4,687	2,883	3,790	0,997	3,780
	2015	4,295	3,333	3,810	1,000	3,810
	2014	4,447	2,454	3,450	0,987	3,400
	2013	4,536	2,778	3,660	0,992	3,630
	MEDIA 2017 A 2013	4,549	2,862	3,706	0,995	3,686

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO - 3º EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 15	2017	5,661	3,649	4,660	1,000	4,660
	2016	5,900	4,263	5,080	1,000	5,080
	2015	4,660	3,763	4,210	1,000	4,210
	2014	4,579	2,857	3,720	1,000	3,720
	2013	4,025	2,328	3,180	0,984	3,130
	MEDIA 2017 A 2013	4,965	3,372	4,170	0,997	4,160

	ANO DE REFERENCIA	INDICADORES DE DESEMPENHO - 3º EM		MÉDIA DO INDICADOR DE DESEMPENHO	INDICADOR DE FLUXO	IDESP
		PORTUGUÊS	MATEMÁTICA			
ESCOLA 16	2017	4,733	2,619	3,680	0,992	3,650
	2016	4,000	2,440	3,220	0,992	3,190
	2015	3,714	1,733	2,720	0,968	2,630
	2014	2,626	1,322	1,970	0,955	1,880
	2013	2,788	1,111	1,950	0,905	1,760
	MEDIA 2017 A 2013	3,572	1,845	2,708	0,962	2,622

Fonte: Elaborado pela autora.⁴⁰

Em notícia publicada pela SEE-SP, em 2018, a série histórica do IDESP, no período de 2010 a 2018, frente à meta 5,0 para o Ensino Médio até 2030, é a seguinte (Quadro 13):

⁴⁰ Dados disponíveis em: www.idesp.com.br. Acesso em: 10 nov. 2018.

Quadro 13. Série histórica do IDESP (2010 a 2018) do Ensino Médio

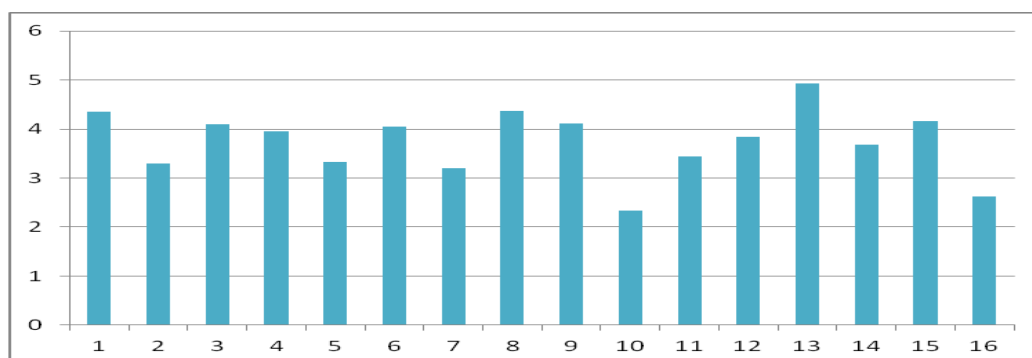
2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1,81	1,78	1,91	1,83	1,93	2,25	2,30	2,36	2,51

Fonte: SEE- SP

No quadro acima (Quadro 13), considerando os índices baixíssimos, principalmente quando se retoma o tempo de estudo (quantidade de anos que os alunos frequentam as escolas até o ensino médio), vê-se o imenso descompasso da educação brasileira na busca da garantia de uma educação de qualidade, inclusive considerando a meta 5,0 para 2030.

Visto os resultados do IDESP de 2010 (1,81) para 2018 (2,51), depreende-se que o percurso a ser percorrido pela elevação dos índices apontados é desafiante à educação paulista, necessitando de investimentos, políticas públicas efetivas, dentre tantas exigências à concretização de patamares superiores em relação à qualidade educacional.

Frente aos resultados estaduais, descrevem-se a seguir os resultados das escolas deste estudo em um gráfico comparativo de resultados (Gráfico 5):

Gráfico 5. IDESP Escolas pioneiras (período entre 2013 e 2017)

Legenda de médias:

ESCOLA	MEDIA 2013 - 2017
1	4,35
2	3,29
3	4,10
4	3,95
5	3,32
6	4,04
7	3,19
8	4,37
9	4,11
10	2,34
11	3,44
12	3,84
13	4,93

14	3,69
15	4,16
16	2,62

Fonte: Elaborado pela autora.⁴¹

Da média estadual do IDESP, compreendida no período de 2013 a 2017, observa-se pontuação de 2,13, sendo que, comparativamente, a Escola 13 teve no mesmo período média de 4,93, seguida da Escola 8, com 4,37. Foram as escolas que se destacaram por médias mais elevadas.

As escolas com menor pontuação no período foram a denominada Escola 10, seguida pela Escola 16, com 2,62, no entanto, acima da média estadual (2,13).

Há oscilação nas médias entre os anos, comparando a escola com ela mesma, nos resultados de cada escola, e as unidades que superaram a média dos índices apontados no IDESP, no período de 2013 a 2017. Infere-se que, embora haja uma complexa diversidade de contextos escolares e fatores que influenciam os resultados, as escolas obtiveram um avanço, visível nos resultados mais positivos nas avaliações externas e no fluxo escolar, embora não se possa deixar de considerar que persistem caminhos a percorrer por uma educação consistente em todas as escolas, de maneira geral, no contexto de São Paulo e de Brasil.

No direcionamento dado pela SEE-SP à formulação de planos e políticas educacionais, o Plano Estadual de Educação - PEEEd, instituído pela Lei nº 16.279, de 08 de julho de 2016 em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece, na Meta 7, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB no Estado” (SÃO PAULO, 2016). (Tabela 1):

Tabela 1. Médias IDEB – SP

IDEB		2015	2017	2019	2021
Etapas – Níveis de Ensino					
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	6,0	6,3	6,5	6,7
	Anos Finais	5,4	5,6	5,9	6,1
Ensino Médio		4,5	5,0	5,2	5,4

Fonte: SÃO PAULO (2016)⁴²

⁴¹ IDESP. Disponível em: www.idesp.sp.gov.br. Acesso em: 10 nov. 2018.

No contexto educacional brasileiro, o IDEB⁴³ de direcionamento nacional verifica desafios no atendimento às metas estipuladas, nos anos de 2013, 2015 e 2017, referentes à rede estadual de São Paulo, no ensino médio, conforme figura a seguir (Figura 11):

Figura 11. IDEB Rede de Ensino Estadual Paulista - Resultados e Metas

3ª série EM														
Estado	Ideb Observado							Metas Projetadas						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
São Paulo	3.3	3.4	3.6	3.9	3.7	3.9	3.8	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9

Fonte: BRASIL IDEB (2018).

Das metas projetadas para SP, de 2013 a 2017, os resultados obtidos na 3ª série do EM na rede estadual ficaram abaixo do projetado, bem como, no apresentado no PEEEd (2016) na meta 7, conforme (tabela 1) acima, apontando que este tipo de ensino ainda é um desafio a ser superado no estado paulista, em termos dos resultados esperados ao ensino médio. Este dado sustenta a preocupação com esta etapa da educação básica e aponta a necessidade de ampliação, aprimoramento e investimentos em políticas públicas de maior impacto e efetividade por parte da SEE-SP.

O IDEB 2017 do estado de São Paulo nas escolas do EM estaduais foi de 3,8. Na tabela a seguir é apresentado o IDEB das 16 escolas pioneiras do PEI (Tabela 2).

⁴² Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em 20 de jan 2019.

⁴³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>. Acesso em: 20 jan 2019.

Tabela 2. IDEB 2017

ESCOLA	IDEB 2017
1	5,8
2	5,1
3	5,3
4	5,5
5	4,9
6	*
7	4,8
8	5,9
9	5,5
10	4,7
11	5,2
12	5,5
13	5,7
14	*
15	5,7
16	4,9

Fonte: BRASIL. IDEB (2018)

Na tabela acima, duas escolas não possuem este índice devido ao número insuficiente de participantes em 2017, infere-se que as causas sejam evasão, faltas e/ou outras. No entanto, as escolas pioneiras do PEI 2012 apresentaram índices acima do IDEB observado na rede estadual de ensino (3,8) e das metas projetadas para 2017 (4,6) (Figura 11), corroborando com melhores resultados nas avaliações externas, o que sugere que as propostas e direcionamentos nestas escolas de Ensino Médio, num conjunto de fatores, demonstram melhores resultados.

Quanto aos resultados obtidos nas avaliações externas estaduais e federais, os dados manifestam que as escolas apresentam resultados favoráveis, principalmente no observado no IDEB 2017. Não foi possível apresentar os anos de 2015 e 2013 do IDEB, pela prova ser, nesses anos, por amostragem, no Ensino Médio.

Para que o IDEB cumpra seu papel de condutor de política pública como ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade previstas em leis, diretrizes e planos pelo desenvolvimento da educação básica nacional são necessários o estabelecimento, o cumprimento das metas de aplicação de recursos públicos, de forma que seja assegurado o atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; a valorização dos profissionais da educação, a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais e culturais; a integração entre a esfera federal, estadual e municipal, dentre

tanto outros fatores, para que, de fato, exista no país compromisso e resultados consistentes em relação à educação básica.

Nos resultados observados nas 16 escolas (tabela 2) em que se apontou os resultados do IDEB 2017, 10 escolas apresentam média acima de 5,0 e quatro escolas média acima de 4,7 em 2017. Espera-se que a todas as escolas públicas se garantam os índices crescentes em processo evolutivo por uma educação equitativa e qualificada.

Segundo, Villar apud Lemes (2013), a concepção de avaliação é proposta como um processo,

[...] controlado e sistemático da análise da qualidade de um serviço – educação – prestado à sociedade que detecta seus atributos críticos inerentes, que os aprecia com base em critérios de valor e que orienta o esforço questionador a estudar as condições do serviço e a aperfeiçoar o seu funcionamento (VILLAR, 1994, p. 1-2).

A avaliação vista como aperfeiçoamento ao trabalho e ao funcionamento escolar precisa considerar as características dos alunos, dos profissionais, do ambiente escolar, dos objetivos, dos recursos e ter a atenção daquele que avalia, em função de alguns critérios ou pontos de referência. Como desafio, para que a avaliação cumpra com seu papel é necessário, a interpretação e a utilização dos dados obtidos, e que estes dados forneçam subsídios e indicadores para o planejamento educacional, em favor da aprendizagem e do ensino, em que o diagnóstico subsidie ações e diretrizes para o alcance dos resultados almejados.

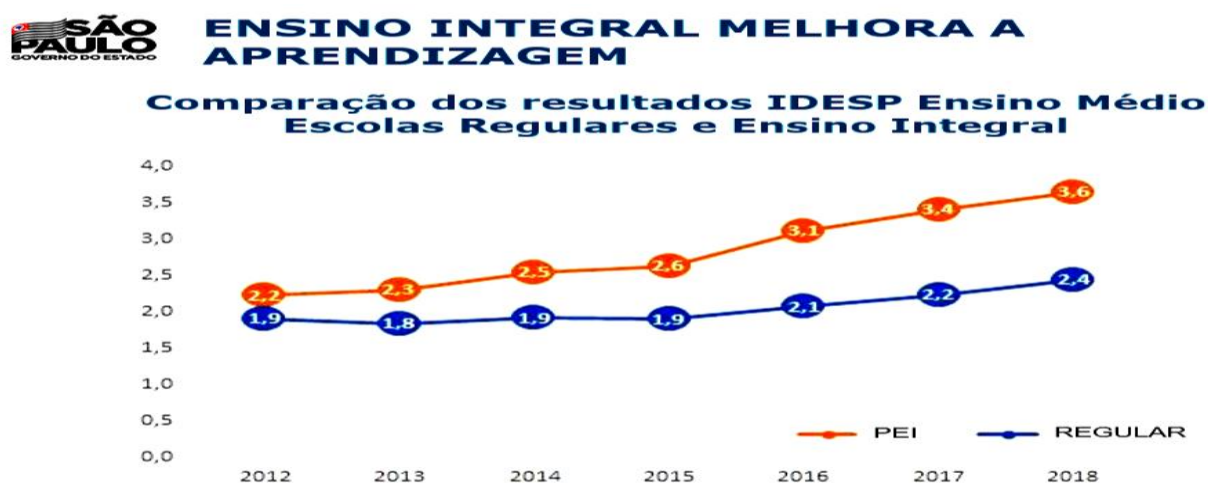
Ainda que os resultados dos desempenhos sejam apresentados em escalas elaboradas por intermédio de rigorosos procedimentos estatísticos, e com a especificação dos vários níveis correspondentes de competência, dificilmente os professores têm condições técnicas para interpretar dados que resultam da expertise técnica dos responsáveis pelos relatórios. (VIANNA, 2003, p.45).

É possível, pelos resultados das escolas nas avaliações externas e índices obtidos, além de permitir a verificação do desenvolvimento das habilidades e competências cognitivas propostas para cada etapa de ensino e da aprendizagem escolar, que estas avaliações se tornem mecanismos de apoio à tomada de decisão na gestão da aprendizagem e na definição de programas de formação continuada, ao planejamento escolar, ao currículo e ao estabelecimento de metas para o projeto pedagógico da escola. Não se pode deixar de considerar a avaliação realizada na escola, na ação do professor em sala de aula, de diversas formas e utilizando instrumentos e metodologias que atendam o proposto pelo professor,

dentro das expectativas, planejamentos, contexto acadêmico dos alunos e especificidades da aprendizagem e do ensino.

Mediante gráfico apresentado pela SEE-SP, em reunião no mês de agosto de 2019, com informações e apresentação de propostas para o Ensino Integral a partir de 2020, destaca-se a evolução comparativa dos dados do IDESP de 2012 a 2018, com a média superior obtida pelas escolas do PEI no Estado:

Figura 12. Ensino Integral Melhora a Aprendizagem



Fonte: SEE-SP (2019)⁴⁴

Verifica-se que os resultados das escolas se mostram em escala crescente quanto aos índices comparativos, o que é corroborado, inclusive, pelo relatório do Tribunal de Contas do Estado (TCE) apresentado a seguir.

Para complementar esta pesquisa buscou-se, dentre os materiais de estudo na coleta de informações sobre o Programa Ensino Integral, o “Relatório de Fiscalização de Natureza Operacional sobre os Modelos de Educação em Período Integral Existentes na Rede Pública Estadual de Ensino” TCA nº 17.941/026/15 (TC – 3.554/026/15), conforme disponível em site de consulta pública⁴⁵.

Este trabalho de fiscalização averiguou os impactos e os resultados do Programa Educação Integral, além de apurar a disponibilidade, adequação e organização dos recursos

⁴⁴ Material enviado as D.E.R. após reunião na SEE-SP, 2019.

⁴⁵ Relatório de fiscalização de natureza operacional sobre os modelos de educação em período integral existentes na Rede Pública Estadual de Ensino. Disponível em: https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/portal/educacao_tempo_integral.pdf. Acesso em: 2 mai. 2019.

físicos e humanos, nas unidades do PEI, nas escolas do projeto Escola de Tempo Integral, os dois modelos da rede pública estadual de ensino em que a jornada diária de aula é superior a sete horas (SÃO PAULO, 2016, p.424).

A fiscalização e consequente relatório trazem considerações, a partir do observado no planejamento de 15 de maio a 30 de outubro de 2015; na execução, de novembro de 2015 a fevereiro de 2016; e no relatório de março a abril de 2016, inclusive quanto ao custo médio anual por aluno no PEI, R\$ 6.914,00, sensivelmente superior tanto ao do Projeto ETI, R\$ 4.802,00, quanto ao das unidades de período parcial, R\$ 4.540,54.

Segundo, consta no relatório do Tribunal de Contas do Estado (TCE) buscou apurar as principais características dos objetos fiscalizados, bem como os mais relevantes óbices ao pleno desenvolvimento das propostas pedagógicas e de gestão de ambos os modelos de educação integral da rede pública estadual de ensino, por meio de pesquisa dirigida a professores, coordenadores pedagógicos e diretores das unidades escolares.

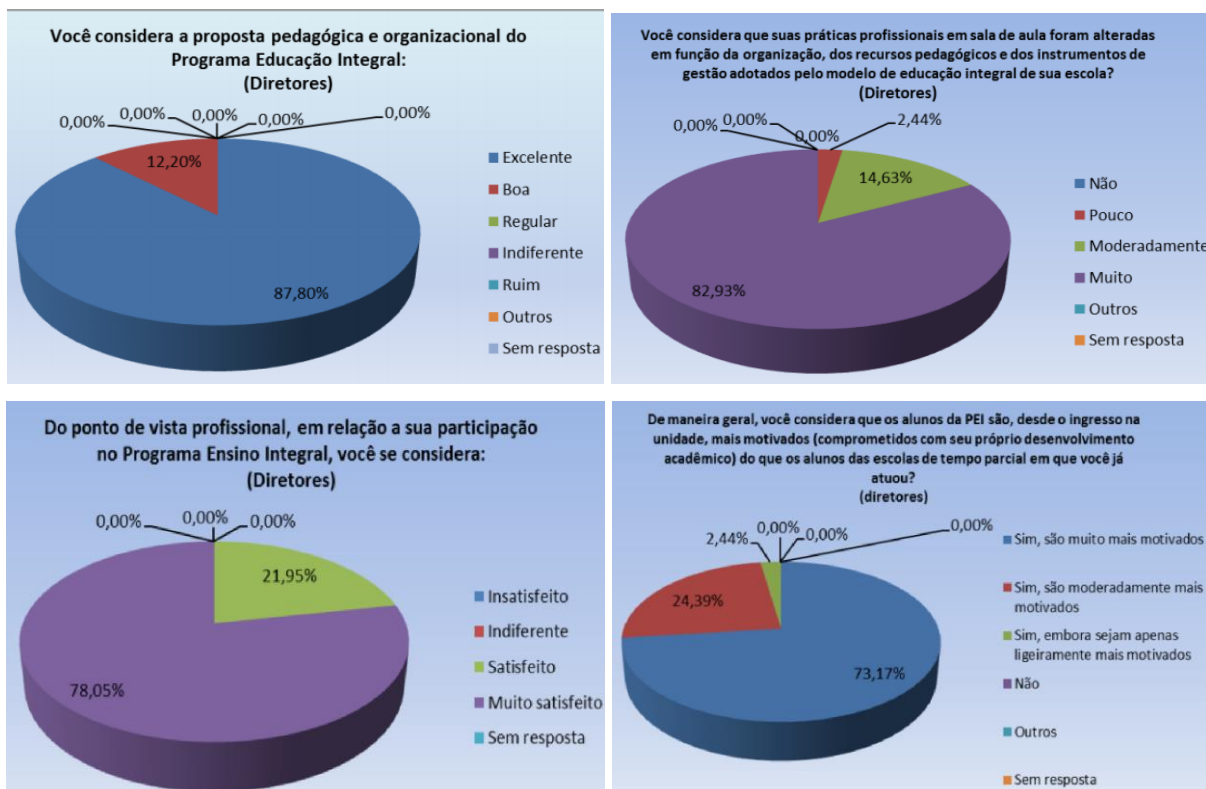
Alguns apontamentos formulados no relatório da equipe de fiscalização com as seguintes propostas de encaminhamento, dirigidas à Secretaria de Estado da Educação:

(1) Estabelecer as próximas unidades do Programa Educação Integral em bairros e distritos caracterizados pela elevada vulnerabilidade socioeconômica de seus moradores; (2) estudar a elaboração de outras estratégias, auxiliares das tecnologias pedagógicas já introduzidas pelo programa, que garantam a permanência de todos os estudantes matriculados em suas unidades, sobretudo dos que apresentam dificuldades em corresponder às exigências acadêmicas estabelecidas pelo modelo; (3) estudar a viabilidade de políticas de concessão de bolsas que impeçam a transferência dos alunos que, premidos pela necessidade de contribuir com sua renda familiar, passam a dedicar-se a atividades de natureza profissional, inviabilizando sua permanência nos estabelecimentos do programa; (4) estabelecer como critério principal para a atribuição das matrículas nas unidades do PEI, quando o número de interessados for superior ao de vagas disponíveis, a distância mínima entre a residência daqueles e a localização da escola; (5) introduzir nas unidades do projeto ETI, quando possível, as tecnologias e métodos pedagógicos que integram o modelo do Programa Educação Integral, como a Tutoria, o Projeto de Vida, as disciplinas eletivas, o Clube Juvenil etc.; (6) e, finalmente, estudar a promoção de estratégias que viabilizem a distribuição alternada, nos dois turnos de aula, das disciplinas da base comum e da parte diversificada do currículo, em todas as unidades do projeto ETI. (SÃO PAULO, 2016, p.429-430).

O relatório aponta que o esperado com a implantação dessas medidas, seja o melhor desempenho das unidades do PEI no combate às desigualdades educacionais e sociais do Estado, e o aprimoramento do modelo pedagógico da ETI, a partir da incorporação das experiências bem-sucedidas do PEI.

Os extratos dos gráficos apresentados no relatório do TCE (Figura 13), escolhidos por serem respostas de diretores de escolas, apresentam dados relevantes.

Figura 13. Questionários TCE (1)

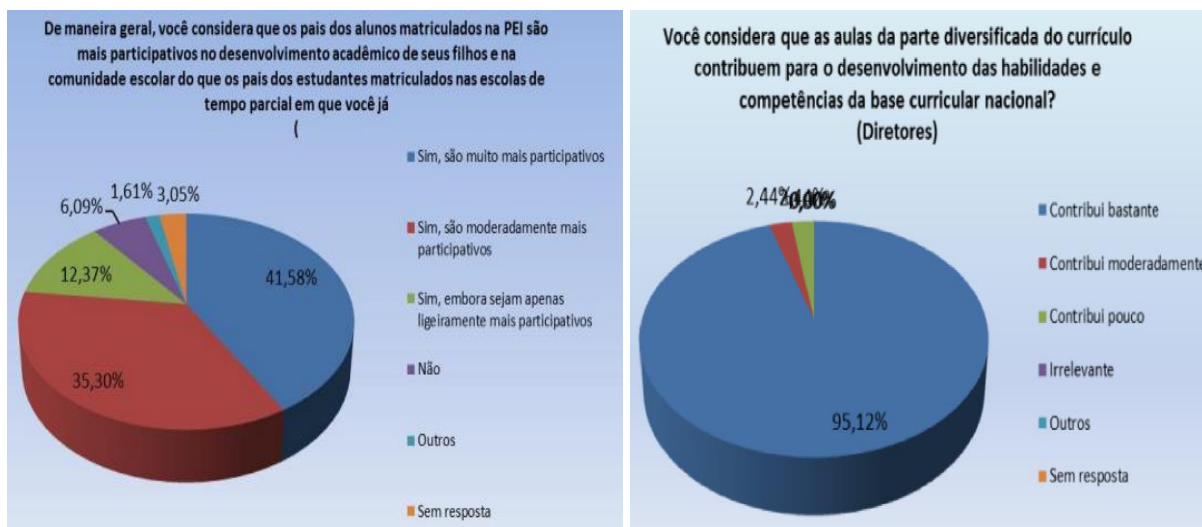


Fonte: SÃO PAULO. TCE (2016).

Depreende-se do percentual apontado como “excelente” e “boa” a aprovação dos diretores participantes quanto à proposta pedagógica e organizacional da escola PEI. O percentual de promoção para a alteração de práticas profissionais em função da organização, dos recursos pedagógicos, dos instrumentos de gestão na escola PEI apresentou na soma (“muito” e “moderadamente”) o índice de 97,56.

Quanto ao grau de satisfação de diretores, verificam-se 100% na soma entre “muito satisfeito” e “satisfeito”. A motivação dos alunos é apontada apenas por 2,44 como “ligeiramente motivados”, e 97,56 foram apontados pelos diretores como “muito mais” e “moderadamente satisfeitos”.

Nas figuras a seguir observam-se à participação de pais no desenvolvimento acadêmico de seus filhos e a manifestação sobre a parte diversificada do currículo, mediante o desenvolvimento das habilidades e competências da BNC.

Figura 14. Questionários TCE (2)

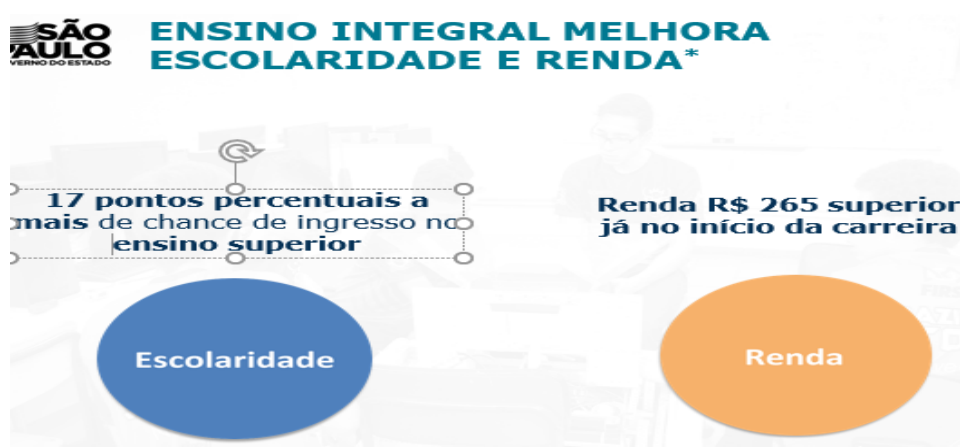
Fonte: SÃO PAULO. TCE (2016).

Das conclusões do relatório (SÃO PAULO. TCE, 2016, p.604-605), as evidências reunidas no trabalho demonstraram que as escolas vinculadas ao Programa obtiveram índices de desempenho no SARESP significativamente superior aos registrados pela maioria das escolas de turno parcial de aula da rede pública estadual de ensino.

O relatório aponta ainda que o modelo pedagógico e de gestão introduzido pelo PEI, obteve aprovação dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores que atuam em suas unidades, apontando que o modelo tem induzido mudanças nas práticas pedagógicas adotadas pelos docentes em sala de aula. Assim, reitera-se o manifestado anteriormente, frente aos resultados detalhados nos gráficos e tabelas, elaborados neste estudo, sobre o SARESP, IDESP e IDEB, respondendo a um dos objetivos específicos da pesquisa, sobre a correlação dos resultados educacionais de avaliações externas de escolas do PEI frente ao proposto por melhores resultados.

Ainda no contexto por melhores resultados, como meta do Ensino Integral no panorama de Brasil, foram apresentadas por representantes e técnicos da SEE-SP aos Dirigentes Regionais e Supervisores de Ensino, em reunião no mês de agosto de 2019 na cidade de São Paulo, as propostas para o ano de 2020 de expansão para o Ensino Integral e para o Ensino Técnico. Neste encontro, destacou-se a pesquisa do Instituto Sonho Grande, com alunos egressos, entre os anos 2009 e 2014 no estado de Pernambuco, realizada por telefone, grupos focais e visitas domiciliares. Os dados foram coletados em entrevistas com 2.814 estudantes formados no ensino médio entre 2009 e 2014, egressos tanto de escolas integrais quanto de escolas parciais daquela rede estadual.

Figura 15. Ensino Integral - escolaridade e renda



Fonte: São Paulo (2019).⁴⁶

A pesquisa intitula-se “Mais integral, mais oportunidades: um estudo sobre a trajetória dos egressos da rede estadual de Pernambuco”, e foi conduzida pelo Laboratório de Pesquisa e Avaliação em Aprendizagem da Fundação Getúlio Vargas (Learn/FGV) e pelo Instituto Sonho Grande⁴⁷, em parceria com a Secretaria de Educação deste Estado.

De acordo com o levantamento, da pesquisa citada, os alunos formados em escolas de tempo integral têm 63% de possibilidades de entrar no ensino superior, enquanto os de escolas de tempo parcial têm 46%. A diferença é de 17 pontos percentuais.

A pesquisa mostra que ter cursado o ensino médio em escolas de tempo integral confere aos estudantes no ensino médio R\$ 265,00 a mais de rendimentos, o que corresponde a 18% do salário mensal médio. (Figura 15).

A relevância do levantamento de dados, por meio de pesquisas, estudos, fiscalizações, avaliações, dentre outras formas, auxilia a validação, visibilidade e a reformulação da política educacional, no contexto de melhoria da educação pública brasileira, conforme os preconizados nas legislações, nos estudos acadêmicos, e adequando-se às necessidades da sociedade na atualidade por uma melhor escolarização da população.

⁴⁶ Material - Expansão Ensino Integral. Reunião presencial agosto 2019.

⁴⁷ Disponível em: <https://eesp.fgv.br/noticia/educacao-em-tempo-integral-garante-diminuicao-das-diferencas-sociais>. Acesso em: 20 fev. 2019.

5.3. Coleta de Dados – Questionários

Para o exame de Qualificação desta Tese foi aplicado um instrumento de análise na forma de pré-teste. Neste, seis diretores de escola do PEI participaram. Dos respondentes, 66,7% eram do sexo feminino e 33,3% do sexo masculino; a faixa etária compreendeu entre 39 a 55 anos de idade; e a formação acadêmica contemplou Licenciaturas em Pedagogia, Química, Matemática e História. Dentre todos, 50% são efetivos como diretores de escola e 50% são professores titulares de cargo.

As questões do pré-teste nortearam a elaboração do questionário final; dentro do mesmo movimento metodológico da pesquisa foi realizada coleta de informações, análise de conteúdos, sistematização e considerações em atendimento aos objetivos e questões da pesquisa.

Primeiramente, por meio de contato telefônico com os 16 diretores de escola que iniciaram o Programa em 2012, procurou-se, em linhas gerais, esclarecer sobre a pesquisa e solicitar a colaboração na participação. Os diretores informaram seu e-mail pessoal ou o da escola, atendendo com acolhimento a solicitação. Em seguida, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o questionário por e-mail.

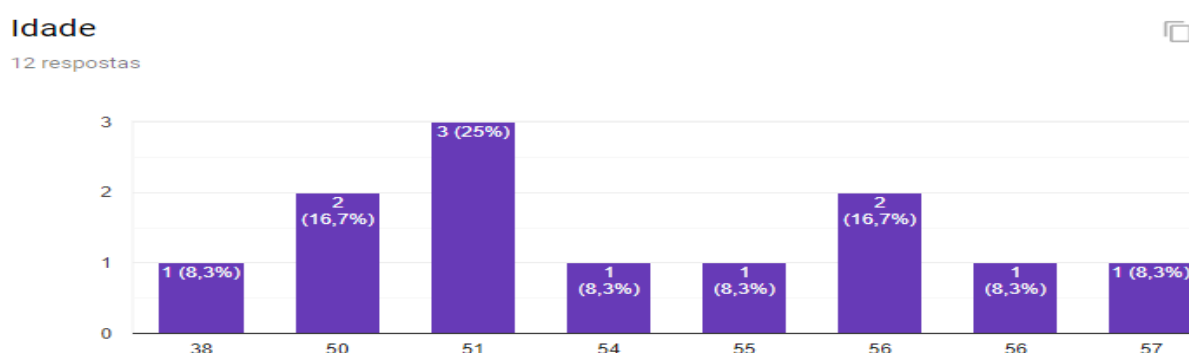
Num primeiro momento, retornaram apenas seis questionários, o que infere que as demandas de trabalho dos Diretores, ou o não interesse em participar, possa ter inviabilizado a princípio a adesão. Procedeu-se, assim, a novo contato e envio do questionário, além do formato *Google docs*® também em formato anexo no Word, acompanhado por explicação no corpo do e-mail. Novo contato telefônico foi realizado com os diretores, averiguando o recebimento do e-mail e se era necessário esclarecer alguma dúvida. Percebeu-se o interesse na pesquisa, resultando em outros seis diretores de escola enviando respostas ao questionário, totalizando 12 questionários para categorização, análise e reflexão à pesquisa. Todas as respostas foram recebidas no formulário Google docs. Sobre a mortalidade da amostra, em quatro questionários não respondidos, esta não inviabilizou a condição da análise do material e das propostas da pesquisa. Após o recebimento dos questionários foi encaminhado e-mail agradecendo a colaboração para com a pesquisa, permanecendo à disposição para qualquer esclarecimento.

5.4. Discussão e Análise dos dados obtidos através do Questionário⁴⁸

No universo de escolas integrantes do PEI no Estado de São Paulo, o recorte para esta pesquisa justifica-se a partir de serem escolas de maior espaço temporal no contexto deste Programa.

Todas as escolas da pesquisa atendem alunos no Ensino Médio e integram o PEI desde 2012. Dos diretores de escola participantes, 25% são do sexo masculino e 75% do sexo feminino, com faixa etária compreendida entre 38 a 57 anos (Figura 16).

Figura 16. Idade dos participantes (Q4)



Fonte: Elaborado pela autora.

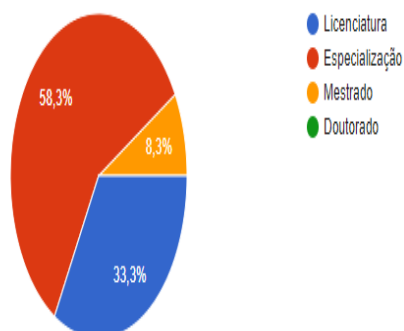
Quanto à formação acadêmica (Figura 17) os participantes apontaram licenciaturas, especialização e mestrado, nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais, Pedagogia. De todos, 66,6% realizaram estudos além da licenciatura inicial de seu processo acadêmico.

⁴⁸ Com base nos dados obtidos a partir do questionário (Formulário Google Docs®).

Figura 17. Formação Acadêmica (Q5 e Q6)

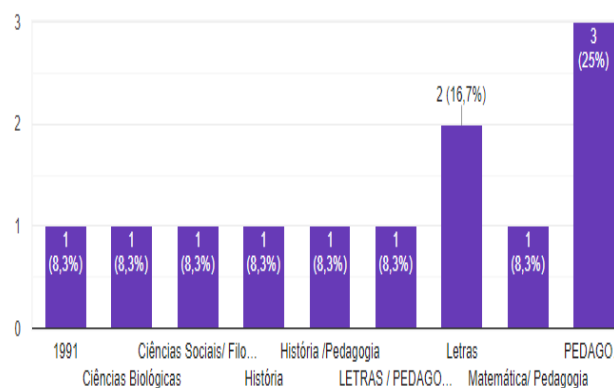
Formação acadêmica

12 respostas



Formação acadêmica em

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão Q7, 50% se declararam efetivos como diretores de escola e 50% professores titulares de cargo na SEE-SP. Não são identificadas as escolas em que os diretores atuam, para preservar o sigilo da identidade dos mesmos e obter uma dimensão aleatória da distribuição dos participantes nas diferentes cidades do estado de São Paulo.

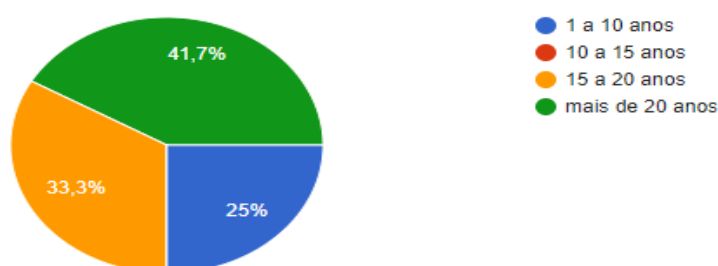
As questões foram apresentadas por meio de instrumento on-line, *Google docs*®, algumas com a solicitação de apresentação de justificativas. As respostas foram identificadas como D1, D2..., D3... até D12.

Quanto ao tempo de serviço na SEE-SP como diretor de escola (questão Q9 – Figura 18), 25% (ou três diretores) declaram período de 1 a 10 anos; 33,3% (ou quatro diretores) 15 a 20 anos e, 41,7% (ou cinco diretores) têm mais de 20 anos na função.

Figura 18. Tempo de serviço na SEE-SP - Diretor de Escola (Q9)

Tempo de serviço na SEE-SP como diretor de escola

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão Q10 os diretores de escola que estão no programa desde 2012 são quatro participantes e nos anos seguintes: um novo diretor no ano de 2013; três no ano de 2014; a cada ano seguinte um novo diretor passou a integrar a escola, de 2015 a 2018. À questão Q13, sobre troca/substituição de diretor na escola desde 2012, oito diretores 66,7% responderam que sim e quatro diretores 33,3% que não.

Após as questões de introdução do público participante do questionário, o instrumento foi organizado com o intuito de atender às questões e objetivos da pesquisa.

A discussão para atender ao objetivo geral da pesquisa dos limites e desafios enfrentados para a legitimação da escola de educação integral quanto ao aprimoramento e à efetividade da atuação do diretor de escola foi realizada junto ao referencial teórico e à contextualização do Programa Ensino Integral, no decorrer dos capítulos apresentados mediante referenciais teóricos, documentos e normativos, e, ainda, por meio do instrumento de coleta de dados nas categorias de análise: “Aprimoramento: procedimentos de gestão” e “Limites e desafios”.

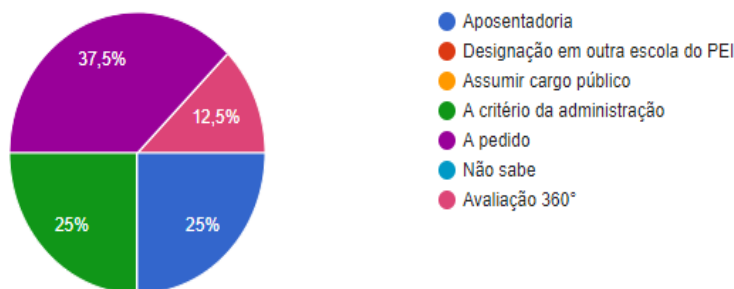
Complementando o descrito e analisado no decorrer deste estudo, no instrumento de coleta de dados destacam-se as questões 13 a 20, quanto à identificação e ao quantitativo das alterações/substituições de profissionais desde 2012 nas escolas.

Nas respostas às questões Q14 e Q15 (Figura 19), quanto às trocas/substituições do diretor de escola, os motivos elencados da não continuidade das pessoas na função, foram: aposentadoria; designação em outra escola do PEI; assunção de cargo público; a critério da administração ou a pedido do interessado. Verificou-se que, em duas respostas, ou 25% da amostragem, o motivo foi aposentadoria do diretor de escola; em outras duas, ou 25%, o motivo foi “a critério da administração”; três diretores (37,5%) responderam “a pedido do interessado”, e um diretor (12,5%) respondeu “avaliação 360°” (por meio da avaliação de competências, se foram considerados critérios de comprometimento dos profissionais com a atuação no programa, com critérios de assiduidade e o cumprimento das ações planejadas nos instrumentos de gestão).

Figura 19. - Troca/substituição de diretor na escola desde 2012 (Q15)

Se houve troca/substituição de diretor, assinale quais motivos da mudança de diretor

8 respostas



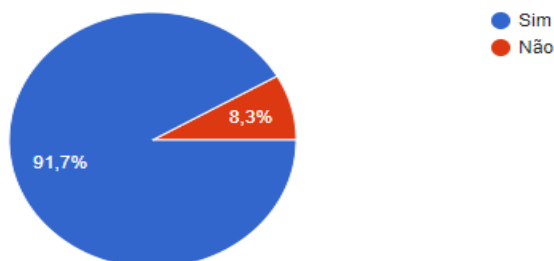
Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às substituições de vice-diretores (questões 16 e 17) e sobre quantas vezes ocorreu desde 2012 (questão 17), dois diretores, ou 16,7% da amostragem, responderam que não houve; dez, ou 83,3%, responderam que sim. Das respostas afirmativas, “apenas uma vez” foi marcada por seis diretores, três diretores responderam que a troca de vice-diretor ocorreu por duas vezes, e um diretor respondeu que ocorreu por quatro vezes.

Nas questões 18 e 19, sobre troca/substituição de professor coordenador geral (PCG – Figura 20) na escola desde 2012, do total de respostas apenas uma 1, ou 8,3%, apontou que não; onze ou 91,7%, responderam afirmativamente.

Figura 20. Substituição Professor Coordenador Geral (Q19)

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

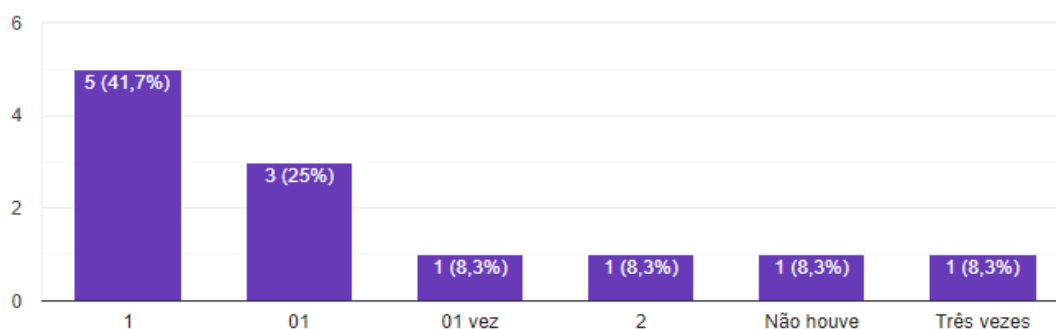
Sobre a recorrência de mudanças do PCG na escola (questão 19), nove diretores de escola apontaram que apenas uma vez houve troca ou substituição de PCG; apenas uma

resposta apontou que ocorreu por duas vezes; um diretor apontou a troca por três vezes, e ainda um último referiu não ter ocorrido mudança de PCG (Figura 21).

Figura 21. Substituição PCG

Se houve troca/substituição de PCG, quantas vezes ocorreu?

12 respostas



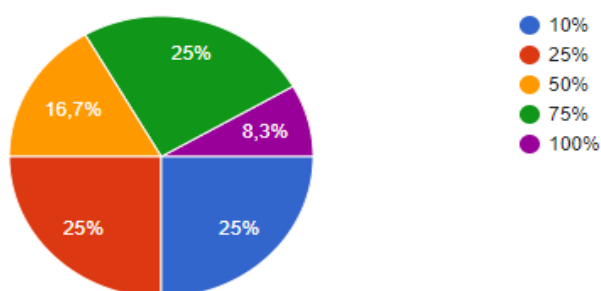
Fonte: Elaborado pela autora.

Na questão 20 apenas com foco quantitativo, se perguntou sobre a rotatividade ou mudança de professores nas escolas, conforme o gráfico (Figura 22):

Figura 22. Percentual de docentes que permaneceram nas mesmas escolas desde 2012 (Q20)

Qual o percentual de mudança/substituição de professores na escola de 2012 até 2019?

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

A mudança/substituição de professores na escola foi apontada por 25% dos respondentes (3 diretores) com percentual consideravelmente baixo registrado em 10%.

Outros (3 diretores) apontaram esta mudança no percentual de 25% e dois (2 diretores) responderam que 50% dos professores foram substituídos.

No gráfico acima percebe-se que as respostas de oito diretores registraram percentual de mudança do quadro docente abaixo de 50%.

Dentro da porcentagem de 50% no período de 2012 a 2019, quanto menor a rotatividade docente na escola infere-se favoravelmente ao desenvolvimento de formação continuada docente, dos vínculos de trabalho, de favorecimento ao sentimento de pertencimento e fortalecimento dos docentes na mesma escola.

Nas respostas acima, dos diretores ao instrumento de coleta quanto à troca/substituição de diretor, PCG e Docentes observa-se os valores quantitativos. Infere-se que questões relacionadas à avaliação de desempenho do PEI, como indicadores quanto ao perfil profissional, as exigências às adequações do programa, o processo de avaliação que as equipes escolares são submetidas possam causar descontinuidade de alguns profissionais. Porém, os dados não podem ser observados apenas pelo aspecto da avaliação de desempenho sendo que é possível ocorrer a rotatividade dos profissionais dentro da própria escola, mediante a possibilidade de movimentação entre as funções de docentes, PCG, vice-diretor ou diretor, o que não implicaria necessariamente o desligamento da escola deste profissional, mas sim, uma movimentação de função e designações internamente realizada em períodos autorizados para tal situação.

Além disso, conforme Resolução SE nº 57 de 2016⁴⁹ após três anos, no mínimo, de trabalho na escola, o profissional pode se inscrever e participar de processo seletivo de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação em outras escolas estaduais do Programa e, desta forma, atuar em outra unidade escolar.

Nessas escolas, os profissionais recebem uma gratificação mensal pelo regime de dedicação plena e integral (RDPI), que prevê avaliação das equipes escolares visando subsidiar os processos de formação continuada dos mesmos e sua permanência no Programa. Assim, esses profissionais fazem jus à Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), que corresponde a 75% do respectivo salário-base.

No entanto, constata-se em geral que o valor da gratificação nem sempre é fator que garanta a permanência dos profissionais, pois quando se comparam valores de salários com

⁴⁹ Revogada pela Resolução SE 4, de 3-1-2020 sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério. Artigo 15 - O integrante do Quadro do Magistério, em exercício no PEI, que pretenda mudar sua sede de exercício, para outra unidade escolar do mesmo Programa, deverá participar regularmente do processo seletivo de credenciamento, nos termos desta resolução.

outras redes de ensino, como as municipais ou privadas, estas podem superar os valores pagos na gratificação. Também, os profissionais podem optar por acumular mais de uma escola e redes de ensino em seu cotidiano profissional, em busca de melhoria à sua remuneração.

Em geral, o aspecto de remuneração e valorização profissional preocupa o meio educacional, quanto à diminuição de profissionais, principalmente professores licenciados, em determinadas disciplinas do currículo.

A Resolução CNE/CEB nº 5 de 3 de agosto de 2010 fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública traz em seu artigo 4º que “todos os entes federados devem instituir planos de carreira para os profissionais da educação a que se refere o inciso III do artigo 61 da Lei nº 9.394/96” (BRASIL, 2010), e os princípios:

I – reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, que a deve prover de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei (...); II – acesso à carreira por concurso público de provas e diplomas profissionais ou títulos de escolaridade no caso dos demais trabalhadores(...); III – remuneração condigna para todos; IV - reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da Educação Básica pública(...); V – progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional; VI – composição da jornada com parte dedicada à função específica e parte às tarefas de gestão, educação e formação, segundo o projeto político-pedagógico da escola; VII – valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado(...);VIII – jornada de trabalho, preferencialmente, em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais; IX – incentivo à dedicação exclusiva em um único local de trabalho; X – incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (..); XI – apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos profissionais (...) e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais; XII – promoção da participação dos profissionais da Educação Básica pública, (...), na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino; XIII – estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares(...); XIV – regulamentação entre as esferas de administração, quando operando em regime de colaboração, nos termos do artigo 241 da Constituição Federal, para a remoção e o aproveitamento dos profissionais(...). (BRASIL, 2010).

Infere-se que além da questão salarial, para promover o interesse de jovens às carreiras do magistério é fundamental que se efetive políticas públicas de valorização a estas carreiras; o cumprimento do piso salarial por parte de todas as esferas governamentais (federal, estadual

e municipal); a busca pelo fortalecimento na aproximação das instituições de formação superior com a escola de educação básica, inclusive, pela valorização dos alunos estagiários das licenciaturas para que realizem seus estágios em escolas públicas; o fortalecimento da participação na educação pública por parte da sociedade; políticas públicas que atendam as diversas necessidades das escolas. Nesse contexto e sentido, sugere-se a efetiva e permanente atenção ao currículo, à avaliação; às novas tecnologias; às peculiaridades das novas gerações de crianças e jovens, à educação inclusiva, à gestão e ao projeto político pedagógico, dentre outros fatores; ou seja, a atenção ao processo educacional brasileiro.

5.5. Categorias de Análise

Para atender ao objetivo geral da pesquisa separam-se duas categorias analíticas para observar no estudo, frente aos objetivos e questões da pesquisa.

5.5.1 Categoria “Aprimoramento: procedimentos de gestão”

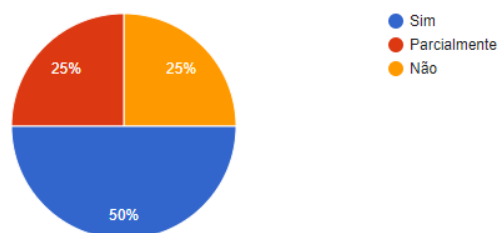
A análise das respostas as questões 21 e 22 (“o modelo de gestão sugerido pelo PEI possibilita aprimoramento aos procedimentos de gestão do diretor de escola?”) representa a questão de pesquisa nº 1.

A manifestação nas respostas apontou o percentual de 50% como resposta positiva; de 25% parcialmente, e de 25% resposta negativa.

Figura 23. Identificação de possibilidades de aprimoramento dos procedimentos dos procedimentos de gestão enquanto Diretor (a) (Q21)

Quanto ao modelo de gestão sugerido pelo Programa Ensino Integral, você identifica possibilidades de aprimoramento dos procedimentos de gestão para o(a) diretor(a) de escola?

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os diretores de escola participantes (Figura 23), 50% (seis) indicaram “sim”, para a pergunta que investigava se identificavam possibilidades de aprimoramento dos procedimentos de gestão para o diretor de escola; 25% (três) responderam que parcialmente, e 25% (três) marcaram a alternativa “não”. Do total, 75% dos diretores responderam “sim” ou parcialmente como vendo caminhos aos procedimentos de gestão em seu trabalho escolar. Como justificativas apresentadas nas respostas foram descritos aspectos relevantes que apontam o modelo de gestão como adaptável às peculiaridades da escola: “o Modelo de gestão ele possibilita implementações para atendimentos peculiares da Unidade Escolar” (D1) e “adequação dos Instrumentos de Gestão a partir das especificidades das escolas” (D11). Nesse sentido, há ênfase à caracterização das particularidades, da originalidade e singularidade, que compõe cada ambiente escolar. É importante que a gestão tenha este olhar para com realidade de sua escola e trabalhe no sentido de valorização e aproveitamento do que favoreça o ensino, a aprendizagem e o trabalho escolar.

No momento histórico atual, é fundamental que a escola se constitua como um ambiente acolhedor, aberto ao novo, à diversidade de cultura e valores que o mundo e os alunos trazem para as salas de aula.

Outra resposta trouxe a importância de um “novo olhar na Gestão/Melhor definição de papéis e funções” (D3) como algo que pode favorecer o olhar para a gestão e a organização escolar em seu cotidiano, permeado por diversos atores com atribuições diferentes, mas igual finalidade e compromisso para com a escolarização dos jovens.

Neste sentido, o cotidiano escolar para Lück (2009, p.137) é, pois o espaço em que se dá o embate entre o normatizado e legislado e as possibilidades de compreensão e aceitação pelos que compõem a escola.

A visão de mundo, que se espera que a escola ajude a construir, precisa de espaços de abertura às particularidades, com relevância para a organicidade de papéis e funções que venham a favorecer as ações do diretor de escola para com o processo educacional, por meio da valorização dos saberes de cada pessoa que atua na escola com compreensão e dinamismo.

Outras respostas apresentadas nos questionários fazem referência à dinâmica de conhecimento, de metodologias e interações, no contexto administrativo e de gestão: “em todos os momentos surgem métodos novos” (D5). Para colaborar com a construção da gestão escolar, é preciso ver que a escola é um lugar de manifestação da socialização, da convivência

e do acesso aos bens culturais e, novamente, manter aberta a visão de mundo, a abertura ao novo por meio de novos métodos para o ensino e para a gestão.

Com relação ao modelo gerencial, uma resposta apontou que “o modelo nos remete a aprendizagens constantes na parte da gestão administrativa e pedagógica, voltada para uma gestão empresarial” (D9), relacionado ao aprimoramento dos procedimentos de gestão, que aponta a necessidade de aprendizagens constantes, por parte do diretor da escola e equipe escolar, frente às premissas, valores e conceitos da vertente empresarial adaptada ao ambiente escolar, em que a gestão, por meio do diretor de escola, traz a responsabilidade legal em lidar com diversos aspectos pertinentes às rotinas educacionais, tanto administrativas como pedagógicas.

No entanto, percebe-se abertura e o envolvimento dos diretores de escola para atender às demandas e programas emanados da SEE-SP. Uma das respostas apontou que “devemos entender que aprimoramento deve ocorrer sempre a partir das necessidades que surgem no decorrer do processo. Alguns instrumentos de gestão passam por adaptações sempre que necessário”. (D12). Isto é, as necessidades que surgem no processo escolar e em seu cotidiano possibilitam ao diretor de escola que seus procedimentos sejam aprimorados, planejados, reavaliados, para atuar e adaptar as atividades e ações à execução do trabalho escolar.

Nas respostas dos diretores de escola percebe-se que, embora o viés do Programa definidos os papéis, as atribuições, os planos e os direcionamentos ao trabalho escolar, os procedimentos e a atuação são organizados considerando as peculiaridades da própria escola, com abertura ao novo e à aprendizagem.

O inciso IV, do Art. 76, da LDB apresenta os sistemas de “formação contínua visando ao aprofundamento e atualização de sua competência técnica”. (BRASIL, 1996). Em três respostas referentes às possibilidades de aprimoramento dos procedimentos de gestão para o diretor de escola, foram apresentadas justificativas de concordância parcial, como transcrito a seguir: “quando se refere a responsabilidade do gestor quanto aos clubes juvenis” (D2); “devido a demanda do PEI, há dificuldades em estabelecer constante Aprimoramento nos Procedimentos de Gestão” (D6); e “deveria ter mais capacitações com os gestores sobre modelos de gestão” (D8).

Quanto aos clubes juvenis, espaço destinado à prática do protagonismo juvenil, com objetivos de desenvolvimento da autonomia, capacidade de organização e gestão dos estudantes, concebidos a partir dos interesses dos alunos (educacionais, culturais, cívicos, esportivos e sociais), a atuação do diretor de escola com os estudantes tende a fortalecer a

corresponsabilidade e o protagonismo, tanto dos alunos como do próprio diretor, em sua presença constante, valorizando a pedagogia da presença.

A “Pedagogia da presença” tem como objetivo abrir espaços que permitam ao adolescente tornar-se autônomo, solidário e compromissado consigo mesmo e com os outros, integrando-se de forma positiva ao contexto escolar. Segundo Costa (1999), a Pedagogia da presença, enquanto teoria que implica os fins e os meios de uma modalidade de ação educativa, através de uma correta articulação do seu ferramental teórico com propostas concretas de organização das atividades práticas, propõe viabilizar esse paradigma emancipador. Diante dele, o diretor é referência para todos na escola, o que, segundo Borges (2004, p.23), dá ao diretor a necessidade de habilidade em relacionamento humano; é importante que tenha gosto pelo relacionamento com as pessoas, sabendo escutar e sendo aberto a aprender, não se eximir atritos.

Sobre as demandas da escola, os diretores relatam que algumas vezes tomam tempo, dificultando um aprimoramento mais efetivo de seus procedimentos. Infere-se que, pela forma de organização do programa, orientado por tutoriais, diretrizes, agendas pré-estabelecidas e padronização via SEE-SP, as exigências administrativas podem comprometer que o diretor abra espaços para atuação com mais autonomia, sendo um possível dificultador para o estabelecimento de um aprimoramento mais focado nos procedimentos de gestão.

Neste processo formativo do gestor, um diretor sentiu que “deveria ter mais capacitações com os gestores sobre modelos de gestão” (D8) o que, manifesta a necessidade, o reconhecimento da importância por mais capacitações. Infere-se que o processo de formação continuada, venha fortalecer, aprimorar, os procedimentos da prática e a atualização da teoria em diversos aspectos, temas, contextos que permeiam a escola e a sociedade, na atualidade, de maneira ampla e complexa, dada a constante movimentação de conhecimentos e informações, no processo de obtenção de resultados, de empenho na execução de uma gestão participativa.

A formação continuada é percebida como importante, como um processo permanente e constante de aprimoramento dos saberes necessários à atividade dos educadores, após a formação acadêmica, visto as particularidades, mudanças, inovação de metodologias e tecnologias educacionais voltadas à gestão e às práticas pedagógicas.

Das três respostas com justificativa “*não*”, em dois questionários não foram preenchidas. Apenas uma resposta mostra que há consonância entre o modelo de gestão e o

modelo pedagógico: “O modelo de gestão está em consonância com o modelo pedagógico e funciona bem” (D4). Aponta que os modelos apresentados na escola funcionam de forma a garantir o previsto em sua especificidade e regulamentação, sem abertura ao aprimoramento do diretor de escola em seus procedimentos, sendo que o cerne do programa deve ser a articulação entre o pedagógico e a gestão.

Tanto a gestão na atuação do diretor de escola quanto o papel do professor na trajetória escolar têm sofrido bastante com as mudanças e transições da sociedade incitadas pelos modelos culturais, sociais, econômicos e políticos em que estamos inseridos (NOVOA, 1999). Nesse sentido, existe a necessidade de formação inicial e continuada, com bases teóricas consolidadas, na construção de uma práxis educativa que relacione a teoria e a prática nos contextos escolares.

A questão de pesquisa nº 6, respondida no questionário de número Q33, solicitou aos diretores de escola o apontamento quanto à possibilidade do diretor de escola atuar com protagonismo dentro de suas atribuições profissionais, enquanto que o questionário Q34 foram solicitadas as justificativas.

A palavra protagonismo vem da junção entre as palavras latinas *protos*, que significa o primeiro, e *agonistes*, o lutador, o competidor. A palavra protagonismo foi incorporada à educação por Antonio C. Costa (2000), que desenvolve a prática educativa com jovens, incluindo aspectos que possam auxiliá-los no exercício da vida pública, como o desenvolvimento pessoal, profissional, as relações sociais, que extrapolam os muros escolares, para formar cidadãos.

Inferese que o educador, professor ou integrantes da gestão escolar, para promoverem o protagonismo do jovem, deve atuar e ter espaços de protagonismo, o chamado no programa de sênior. Conforme o quadro de competências aponta que o diretor de escola deve refletir sobre o seu propósito de atuação, relacionando-o ao seu papel como diretor e atue como modelo a ser seguido pelos alunos e profissionais da escola (SÃO PAULO, 2014).

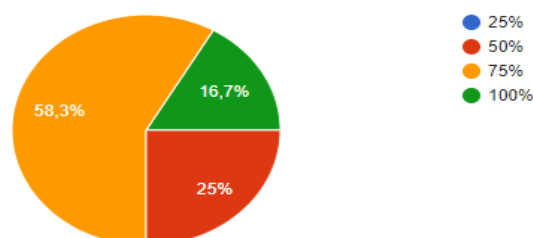
Dentre as respostas ao instrumento de análise, não houve apontamento da porcentagem de 25% pelos participantes, o que sugere uma maior possibilidade de espaços no modelo de gestão para a atuação do diretor de escola com protagonismo.

Três diretores (ou 25%) apontaram a porcentagem de 50% quanto às possibilidades de atuação com protagonismo em suas atribuições (Figura 24). Dentre todos, sete (ou 58,3%) apontaram a porcentagem de 75%, e dois (16,7%) marcaram a porcentagem de 100% quanto à possibilidade ao diretor de desenvolver ações protagonistas no contexto do PEI.

Figura 24. Diretor atuar com protagonismo (Q33)

Em que porcentagem no contexto da escola do PEI é possível para o diretor(a) de escola atuar com protagonismo dentro de suas atribuições profissionais?

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Das respostas que marcaram 50%, uma não ofereceu justificativa; outra, apontou “em partes, pois o modelo não abre muitas possibilidades para o diretor” (D7), o que pode sugerir que a esquematização de procedimentos, diretivas do modelo de gestão, não oferece muitas possibilidades ao diretor para atuar com maior protagonismo, sendo que o foco principal deste programa é o protagonismo juvenil que irá favorecer o projeto de vida dos alunos. No entanto, destaca-se a relevância dos educadores e gestores na condução dos alunos.

Nas respostas em que o diretor de escola pontuou 75% quanto à possibilidade em atuar com protagonismo dentro de suas atribuições, destaca-se a valorização do compartilhamento de saberes e experiências escolares de sala de aula como pontos relevantes para o entrosamento da equipe escolar.

A importância da participação do diretor de escola na elaboração com o vice-diretor e professor coordenador geral (PCG) de pautas de trabalho formativo favorece momentos de estudo nas HTPC (horas de trabalho pedagógico escolar), e com o conhecimento e interação do diretor de escola amplia-se o acompanhamento do movimento metodológico formativo da equipe escolar. Além disso, conforme um dos diretores participantes, “quando o diretor entende qual o seu papel e define com sua equipe as atribuições, todos têm espaço para o exercício do protagonismo” (D3).

A definição de papéis apontada nas respostas dos diretores, bem como o fator tempo escolar e a permanência dos profissionais, sinaliza a relevância quanto à proposição de ações e ao exercício do protagonismo na escolarização, o fato do diretor “estar mais tempo em

contato com os profissionais que atuam na escola, permite proposições de ações para oferecer condições de trabalho diferenciado e de qualidade” (D8).

Depreende-se que a presença assídua dos professores e da gestão no cotidiano escolar gere continuidade dos trabalhos, das ações desencadeadas no dia a dia, tanto nos aspectos da gestão quanto no pedagógico. Assim, a diminuição do absenteísmo docente, em geral, repercute em processo de ensino aprendizagem, ao estreitamento de laços de respeito, empatia, valorização e à importância dos profissionais no desencadeamento da formação acadêmica dos alunos.

É importante a clareza do diretor de escola frente aos momentos de formação, de alinhamento do trabalho e de envolvimento de todos os atores escolares, para que o protagonismo sênior manifeste sua relevância e finalidade. Nas respostas a essa questão, os diretores enfatizam a coletividade entre todos na escola: “as decisões tornam-se inviáveis quando não há Alinhamento com a Equipe Gestora, Corpo Docente e Administrativo, bem como com os Alunos” (D6); o coletivo reverbera importância: “no envolvimento com a equipe docente, com os alunos; na atuação com os clubes Juvenis; com os líderes de turmas, na tutoria, entre outros” (D10).

A relevância do diretor também surge no campo das decisões escolares, na medida, em que, em algumas situações, cabe apenas ao diretor decidir (D4). Observa-se a necessidade sempre atual para com a quebra de paradigma em relação ao poder do diretor no contexto escolar e histórico, na tomada de decisões que possibilite a participação da equipe escolar, de maneira participativa, dialógica e transparente.

Em outra resposta, um diretor justifica que “o diretor pode agir e conduzir a escola visando o protagonismo na maioria de suas ações. Porém algumas ações que são estabelecidas pela SEE-SP não permitem muitas intervenções protagonistas” (D12). Nesta colocação está presente a questão de que os espaços de protagonismo esbarram em ações já determinadas, o que é previsível em um programa permeado de tutoriais, passo a passo, diretrizes e um “certo” engessamento do trabalho escolar. No entanto, o diretor aponta que, na maioria das ações, consegue agir e conduzir a escola.

Depreende-se ainda que algumas escolas precisam garantir abertura a discussão no atendimento as suas reais necessidades; que a padronização de modelos a todas as escolas, possivelmente inviabilize uma atuação mais protagonista ou dê graus de autonomia mais efetivos a equipe escolar. Neste contexto, a apropriação dos colegiados escolares (Conselho de Escola, APM, Grêmios Estudantis, Conselho de Série/Classe) na efetividade de uma gestão

participativa, democrática e pautada em atender as reais necessidades e carências da escola pública, pode conscientizar a sociedade frente às políticas públicas para com a educação.

Nas justificativas que pontuaram em 100%, a possibilidade do diretor de escola atuar com protagonismo, dois participantes apresentaram o diretor como articulador das ações, “articulador de todas as ações desenvolvidas na escola” (D5), com possibilidades de atuação com protagonismo “em todos os segmentos” (D9).

Para Libâneo (2004), as escolas são organizações onde os profissionais atuam para promover a formação humana, sendo necessário que o gestor tenha a capacidade de tomar decisões e de assumir o controle delas.

Conforme esse mesmo autor,

Organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; administrar é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir (LIBÂNEO, 2004, p.97).

Associado às atribuições do diretor de escola estão os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), organizar, coordenar e controlar o trabalho dos profissionais. Infere-se que essas atribuições são possibilitadas pela apropriação ao modelo de gestão colocado nas escolas, considerando que há professores designados como diretores que precisem de aprimoramento em sua experiência como gestor escolar.

Os principais apontamentos observados nos documentos para as atividades na função de diretor de escola⁵⁰ são (Tabela 3):

⁵⁰ As funções dos profissionais das escolas do Programa Ensino Integral estão descritas na Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

Tabela 3. Principais Apontamentos PEI

-
- Coordenar e integrar as funções e atividades dos profissionais da equipe e garantir a implantação do Plano de Ação da escola.
 - Envolver e orientar a comunidade escolar na elaboração e execução do Plano de Ação. Orientar pais ou responsáveis para o acompanhamento específico do desenvolvimento escolar de seu filho.
 - Oferecer apoio para as ações de replanejamento.
 - Manter uma equipe coesa, atuante, motivada e alinhada, visando que a aprendizagem dos estudantes seja norteada a partir da prática eficaz da Pedagogia da Presença.
 - Articular a elaboração dos Programas de Ação e das rotinas de trabalho de toda a equipe escolar com o Plano de Ação da escola.
 - Apoiar a Coordenação Pedagógica da escola e o Vice-diretor nas ações e atividades voltadas à aquisição, por parte dos estudantes, de habilidades e competências identificadas nas avaliações, facilitando e acompanhando a introdução das iniciativas previstas na Parte Diversificada e na Base Nacional Comum.
 - Orientar os Clubes Juvenis e as ações junto aos líderes de turma e definir estratégias para o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil.
 - Buscar e oferecer parcerias que contribuam para a efetividade do Plano de Ação.
 - Manter informados os órgãos regionais e centrais sobre o desenvolvimento do Programa.
 - Garantir a divulgação dos Guias de Aprendizagem por diferentes meios e espaços de comunicação.
-

Fonte: Adaptado pela autora (SÃO PAULO, 2014, p.16).

Nos apontamentos acima (Tabela 3), percebem-se demandas por habilidades nas ações de coordenar, envolver, oferecer, manter, articular, apoiar, garantir o que foi observado nas respostas dos diretores como articuladores de todas as ações na escola, a frente do proposto e avançando na gestão participativa, no coletivo e na qualificação formativa dos profissionais. Um rol de exigências que necessariamente não compete exclusivamente ao gestor, mas que envolve questões articuladas entre as dimensões da gestão, aspectos internos e externos a instituição escolar.

5.5.2 Categoria “Aprimoramento: procedimentos de gestão”

Na categoria “Aprimoramento: procedimentos de gestão”, a questão 35 pediu que os diretores de escolas relatassem uma atividade desenvolvida na qual, diante de uma dificuldade e apesar de ter usado todas as alternativas convencionais, foi preciso buscar uma solução criativa e inovadora. A questão trouxe possibilidades de um relato mais aberto contribuindo para a elucidação dos objetivos e das questões de pesquisa.

A LDBEN nº 9394, de 1996 revela graus de abrangência do trabalho da gestão escolar vinculado ao sistema pedagógico e administrativo: “os sistemas de ensino assegurarão às

unidades escolares públicas que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Em uma resposta, um dos diretores relata sobre uma dinâmica em que buscou ideias para auxiliar:

[...] por falta de material devido ao não recebimento de recursos e/ou recursos insuficiente, elaborei dinâmica coletiva (junção de ideias de várias outras dinâmicas) [...] onde todo o grupo de professores e alguns funcionários participaram e conseguimos de uma forma criativa levantar os pontos críticos da escola, os facilitados para solução dos problemas e os participantes elencaram as prioridades (reais) aquelas que mais se repetiram durante a aplicação da dinâmica [...] em um dado momento houve agrupamentos de pessoas para debater referente a determinados pontos críticos e dar as sugestões, as quais foram registradas em cartazes, esses cartazes foram pregados nas portas das salas de aula e um representante de cada grupo tinha que explanar suas ideias, para tornar um ambiente prazeroso todos os grupos falavam ao mesmo tempo a determinadas pessoas, os visitantes dos grupos vizinhos podiam acrescentar sugestões nos cartazes [...]. Todos os pontos levantados foram atendidos e melhorou o clima escolar. A maioria dos participantes deram nota 10 para a reunião e não houve nenhuma nota inferior a 8 (notas de 0 a 10) (D1).

A criatividade em busca de soluções coletivas para os problemas derivados de insuficiência de recursos favoreceu a reflexão, a interação da equipe escolar, conseguindo atender suas demandas, negligenciadas pelos responsáveis pela educação pública, com relação à adequada manutenção, valorização e condições de efetivo funcionamento escolar. A insuficiência de recursos e a movimentação escolar foram parte da discussão promovida pelo diretor e equipe para tratar das dificuldades apontadas e, a partir daí, buscar novas medidas. Em geral, as escolas têm iniciativas por meio de instituições auxiliares e colegiados escolares, em ações para arrecadação de recursos próprios e fundos para a APM (Associação de Pais e Mestres), que contribuem para suprir e complementar verbas e recursos públicos.

Em outra resposta, um problema externo à escola que é preocupação da sociedade em geral (as drogas), foi trazido em uma resposta ao questionário. Direção e equipe escolar conseguiram atuar contra adversidades:

[...] ao receber uma aluna usuária de drogas, agressiva, abandonada pelos familiares através do acolhimento, buscando valorizar as características e comportamentos mínimos positivos da mesma conseguimos uma mudança no comportamento da aluna que pode se enxergar agente de sua história e sonhar e realizar a possibilidade de uma vida mais digna diante das adversidades de sua vida. (D3).

A importância dos atores escolares foi grande - na acolhida, na diversidade de soluções, em parcerias fundamentais na vida pessoal, acadêmica e social de muitos jovens. A escola como lugar de gente, onde se trabalha com gente e em processo de humanização, por muitas vezes faz este trabalho de resgate a dignidade do sonho de seus alunos, contribuindo para a sua escolarização e formação humana.

A problemática das drogas, que leva a comportamentos escolares inadequados, a falta de apoio e colaboração das famílias, faz com que o diretor de escola, atua sendo o primeiro a acolher e consegue com a equipe escolar que a aluna almeje uma vida mais digna diante das adversidades. Em geral, muitas escolas atuam em parcerias com órgãos e instituições de proteção a crianças e jovens, ou com agentes de saúde, ou com especialistas na temática sobre as drogas, o que contribui para o fortalecimento de projetos escolares na prevenção e combate a este grande desafio de toda a sociedade.

A assiduidade e a valorização da escola como espaço de construção do saber, na importância da presença escolar, foram relatadas da seguinte forma:

[...] devido à falta de cultura de assiduidade dos alunos que chegam à escola oriundos de redes públicas e privadas, faz-se necessário conscientizar os pais, durante os encontros Escola e Família, para não permitirem que seus filhos se ausentem das aulas por qualquer motivo. A ausência às aulas tem impacto grande na melhoria da aprendizagem. (D4)

O absentéismo discente é trabalhado através de encontros entre escola e família que o diretor organiza com a sua equipe, na conscientização da importância da frequência escolar, evidenciando que a ausência às aulas tem impacto direto na efetiva aprendizagem. A constante atuação do diretor de escola com as famílias, principalmente no ensino médio, é fundamental, visto que em geral há um afastamento dos pais com relação à vida escolar de seus filhos, por diversos motivos. O diretor otimiza a presença dos pais nas reuniões de pais e mestres, conscientizando a família para a tomada de posição frente à escola, cumprindo sua responsabilidade legal. Acredita-se que o trabalho direto com os alunos, enfatizando seu projeto de vida e a importância da escolarização para aproximá-los de suas aspirações enquanto seres humanos, alunos e aprendizes, são mecanismos importantes ao combate do excesso de ausências, que podem prejudicar a aprendizagem.

As aprendizagens não adquiridas, para as quais os alunos necessitam de recuperação das habilidades, da aquisição de competências do currículo, do atendimento às expectativas de aprendizagem são trazidas pelo Conselho Estadual de Educação, na Deliberação CEE nº 155, de 5 de julho de 2017 e Indicação CEE nº 161, de 2017 com orientações e determinações

sobre os processos de avaliação e recuperação. A legislação manifesta que “devem ser asseguradas todas as formas e oportunidades possíveis de recuperação do conhecimento e continuidade de estudos com sucesso”. (SÃO PAULO, 2017).

A Resolução SE nº 73, de 29 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais, em seu Artigo 2º preconiza que:

[...] as equipes escolares deverão proceder ao acompanhamento e avaliação contínuos do desempenho dos alunos, com intervenção pedagógica imediata, sempre que necessário, e, quando for o caso com o encaminhamento do educando para estudos de reforço, recuperação e aprofundamento curricular, dentro e/ou fora do seu horário regular das aulas. (SÃO PAULO, 2014).

Observa-se a preocupação com mecanismos que garanta o acompanhamento das aprendizagens, para a promoção de intervenções, sempre que necessárias, em busca de recuperação das aprendizagens em defasagem, respeitando a individualidade, os conhecimentos, as aspirações e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Para a recuperação sugere-se que utilize atividades diversificadas, contextualizadas, que atenda as particularidades de cada aluno, promovendo o interesse, a participação dos alunos em seu processo formativo escolar.

A recuperação é proposta na forma contínua e pelo processo de nivelamento, nas escolas do PEI, onde se espera desenvolver ações planejadas que consolidem e retomem as aprendizagens de leitura, produção de texto e matemática identificadas pelos resultados das avaliações. Um diretor manifestou que “no nivelamento formar grupos de alunos através das habilidades não adquiridas pelos alunos, agrupamentos formados por alunos de mesma série, mas de classes diferentes, horário da escola em consonância para o atendimento de toda a escola na aula de nivelamento (D5)”.

A recuperação da aprendizagem se dá através de medidas e ações que favoreçam o aluno aprender e superar suas dificuldades, como quando o diretor aponta o trabalho em grupos de alunos através das habilidades não adquiridas por estes. Embora haja a coordenação pedagógica, o diretor possui o diagnóstico escolar dos alunos e entende a necessidade de recuperação das aprendizagens em defasagem em trabalho articulado.

Conforme, o caderno do gestor, no item “Avaliação da Aprendizagem e Nivelamento”, a recuperação contínua e o nivelamento são ações definidas pela equipe escolar, com foco na

superação das dificuldades específicas de cada aluno, pelo acompanhamento sistemático, estabelecimento de metas, prazos e responsabilidades por sua execução. (SÃO PAULO, 2014, p.14).

Nas respostas aos questionários, foi manifestada a importância “da Pré Iniciação científica em preparação acadêmica nas 3ª Séries” (D7), de onde podemos inferir que a preparação para uma futura progressão de estudos para o nível superior e acadêmico possa fazer parte do projeto de vida de vários alunos. Um método utilizado nas escolas é a tutoria, que visa o acompanhamento e orientação dos estudos e das escolhas futuras dos alunos durante seu percurso escolar. É realizada pelo diretor, pelo vice, pelo PCG ou por professores que tenham interação pedagógica por meio de instrumentos de monitoramento do desempenho escolar dos alunos, de suas metas e objetivos, o que tende a revelar a importância da aproximação entre todos na escola, na garantia ao projeto de vida de cada aluno.

Nas escolas do PEI a Resolução SE nº 68, de 12 de dezembro de 2019, alterou a alínea “d” do inciso II do artigo 3º da Resolução SE nº 52, de 02 de outubro de 2014, que trata sobre a Tutoria, como “processo didático pedagógico destinado a acompanhar e orientar o Projeto de Vida e a apoiar a trajetória acadêmica do aluno de forma individual ao longo de sua jornada escolar” (NR). (SÃO PAULO, 2019).

A vida acadêmica, conforme o projeto de vida de cada aluno, é um ponto trabalhado que, em geral, aproxima professores, gestores e alunos no favorecimento do sentimento de pertencimento, de participação escolar para a continuidade de estudos acadêmicos ou ingresso ao trabalho.

Um diretor apresentou ênfase quanto à presença dos pais na escola, principalmente no ensino médio. Conforme Rego (2003), “a família e a escola dividem funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que colaboram e influenciam a formação do indivíduo”. Em geral, considera-se elevado o absentismo de pais e responsáveis; momentos de reunião escolar foram momentos cuja intenção:

[...] foi a de otimizar a presença dos pais nas reuniões de Pais e Mestres. Primeiro o Conselho de classe e série se tornou participativo, com presença de pais que deixou o processo mais atrativo, ao invés de termos reuniões para todos num só dia. Nestas reuniões sempre temos um evento que atrai a atenção dos pais, como uma feira com trabalho de alunos. (D8)

A participação dos alunos em momento de reflexão sobre a aprendizagem, promovido no Conselho de classe/série, com regularidade bimestral, deve ter como objetivo o fazer com que a escola garanta o padrão de qualidade do ensino e possa ministrá-lo com igualdade de

condições de acesso e permanência do aluno na escola. Neste momento, a avaliação precisa ser vista como um processo formativo, interativo e referencial, que coloque as informações sobre o processo de escolarização dos alunos de forma precisa e qualitativa sobre os processos de aprendizagem. Este momento de colegiado escolar é fundamental para que se estabeleçam ações conjuntas, que visem ao desenvolvimento do aluno, levando-o a progredir e atingir novos patamares do conhecimento.

O cumprimento da garantia ao direito de participação ativa dos alunos no Conselho de classe e série, inclusive com presença de pais, deixou o processo mais atrativo, com a feira de trabalhos dos alunos, socializando as atividades escolares. A busca de alternativas para a participação no contexto escolar mediante decisões pensadas, organizadas e efetivadas, traz maiores chances de sucesso, mediante o proposto de aumentar índices de participação dos pais em reuniões.

Em geral, as escolas buscam horários para realização de reuniões de pais que favoreçam a presença dos pais trabalhadores, e disponibilizam horários fora de reuniões para o atendimento de dúvidas, esclarecimentos e acolhimento das famílias na escola, o que revela fator importante para a corresponsabilidade entre famílias e escola.

Nas reuniões atrelam-se apresentações dos alunos e das atividades escolares, inclusive para minimizar impressões que, em momentos de reuniões de pais, é destinado ao ouvir “coisas” desagradáveis em relação ao comportamento, aprendizagem, interesse e problemas dos filhos.

As instituições ligadas à educação, poder público (União, Estado e Municípios) e família, terem a corresponsabilidade social de inserir e cuidar da educação de seus membros, manifestada na Constituição Federal posta a educação como “um direito de todos e dever do Estado e da Família” (BRASIL, 1988).

Um diretor de escola evidencia a valorização da aproximação com os alunos, a importância de estar junto, conversar, conhecer, quando inclusive o fato de “almoçar com alunos, estar com eles no intervalo, ajuda muito na indisciplina” (D9). Nesta resposta, vê-se a pedagogia da presença sendo implantada na promoção de interação, do diálogo e onde possíveis atos de indisciplina ficam amenizados, pois o sentido de pertencimento e valorização ao ambiente escolar contribui para a aprendizagem, para o ensino e relacionamentos cidadãos.

Em geral, a indisciplina pode ser gerada por diversos fatores e circunstâncias no ambiente escolar e contraria o conceito de disciplina, entendida por Aquino (1998, p. 10) como:

[...] comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá ser traduzida de duas formas: 1) a revolta contra essas normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediências insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações. (AQUINO, 1998, p.10).

Dada a conceituação acima, cabe à reflexão da própria prática da equipe escolar (professores, vice-diretor, coordenadores pedagógicos, funcionários e diretor de escola), na verificação de origem da indisciplina dos alunos e investigação dos motivos, que podem ser desde a metodologia de trabalho do professor a atitudes de autoritarismo, passando por ausência de diálogo ou falta de abertura aos alunos por parte da equipe escolar.

O trabalho escolar se beneficia de ações que favoreçam a melhoria da indisciplina e a gradual participação dos alunos, conforme consta na resposta deste diretor, sobre a:

[...] participação dos alunos no Conselho de Classe bimestrais. Quando iniciei no Modelo, apenas os líderes de turma participavam e, às vezes não vinham para a Reunião, pois não achavam importante a participação ou se sentiam prejudicados pois os demais colegas ficavam em casa nestes dias. Partindo do pressuposto de que todos são responsáveis pela sua aprendizagem, implantei o modelo de Conselho Participativo onde todos os alunos, seus pais/responsáveis, professores e gestores se reúnem bimestralmente para refletir sobre os resultados, propor soluções para melhoria e definir metas para o(s) bimestre(s) subsequentes. Este modelo permite que todos se inteirem das potencialidades e fragilidades da turma e se unam para superá-las. (D10)

O diretor de escola manifestou, em sua resposta ao instrumento de análise sobre o processo de organização da tutoria, que os alunos participaram nos critérios propondo o estabelecimento de uma porcentagem de alunos por série para cada Tutor. Sendo o foco da tutoria acadêmico e o tutor (diretor, vice, coordenadores, professores) responsável por apoiar os estudantes no que diz respeito à potencialização da aprendizagem, é necessário “ter abertura e receptividade para acolhê-los no que concerne as questões de âmbito pessoal, o que não implica tomar decisões pelos alunos e/ou definir o que eles precisam fazer”. (SÃO PAULO, 2014, p.31).

A atenção aos conflitos, assunto pertinente em diversas escolas, foi relatado por um diretor como uma situação em que agiu com criatividade e inovação.

Em um conflito ocorrido na escola no horário do intervalo, os envolvidos puderam, a partir da reflexão conduzida pela direção com a participação de todos, estabelecer as regras que seriam aplicadas para punir os envolvidos, sendo que após esse momento, decidiram passar nas salas juntos pedindo desculpas para todos os alunos por terem tumultuado o intervalo e desestabilizado as pessoas. (D12)

O protagonismo manifestado pela condução da direção, por meio do estabelecimento coletivo e reflexivo de regras e na análise da situação, fez com que o aluno fosse colocado como parte da solução e o diretor como ator da dinâmica de resolução de conflitos de maneira democrática, autônoma, compartilhada.

A resolução de conflitos pela intermediação do diálogo, de vivências e práticas democráticas, favorece a convivência harmoniosa nas escolas e a construção de valores para a vida em sociedade com cidadania, ética e autonomia.

O conceito de autonomia:

[...] da escola está relacionado com tendências mundiais de globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, mobilização social pela educação, sistema de cooperativas, interdisciplinaridade na solução de problemas são estes alguns dos conceitos relacionados com essa mudança (LÜCK, 2000, p.19).

Conforme essa autora, autonomia não pode ser “uma prática de discurso”, mas sim “uma expressão concreta de ações objetivas”, assim como não poderá representar “um discurso utilizado para justificar práticas individualistas e dissociadas do contexto” (LÜCK, 2000, p.20).

No atual cenário da educação, depreende-se que as práticas democráticas, promotoras da abertura aos espaços de decisão nas escolas, com ênfase no protagonismo e na participação dos alunos, dos profissionais, das famílias e comunidades, contribuem com a condução do trabalho escolar, do planejado ao realizado e auxilia no que Lück (2000, p.21) define como:

[...] autonomia e ampliação do espaço de decisão tendo como objetivo a melhoria da qualidade de ensino [assim como] capacidade de tomar decisões compartilhadas e comprometidas e usar o talento e a competência coletivamente organizada e articulada, para a resolução dos problemas e desafios educacionais, assumindo a responsabilidade pelos resultados dessas ações, vale dizer, apropriando se de seu significado e de sua autoria.

Os espaços de decisão nas escolas muitas vezes estão arraigados às normas e regulamentos, cabendo espaços de atuação, abertura nos procedimentos do diretor e equipe

escolar no como fazer, refazer e aprimorar de forma participativa o desenvolvimento intelectual, cultural, social para possibilitar maior reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, finalidade maior de instituições escolares e normatizações que norteiam a gestão de pessoas nas escolas.

5.5.3 Categoria “Limites e desafios”

A questão 32 do questionário solicitou “três pontos que são facilitadores e três pontos que são dificultadores na atuação do diretor na escola”.

Na tabela a seguir (Tabela 4) pontuam-se palavras descritas pelos diretores de escola como facilitadores em sua atuação:

Tabela 4. Facilitadores na atuação do diretor

Aluno como parte da solução de problemas	1
Definição de papéis e atribuições	3
Avaliação de desempenho 360°	3
Reuniões de formação	4
Reuniões de alinhamentos e Monitoramento das ações da escola	5
Relevância a apropriação do modelo de gestão, a metodologia do PDCA	5
Dedicação integral (RDPI)	5
Comprometimento docente e da equipe escolar (assiduidade, com resultados e processo, participação) e compromisso profissional (cumprimento de agendas e rotinas de trabalho, coletividade)	7

Fonte: Elaborado pela autora.

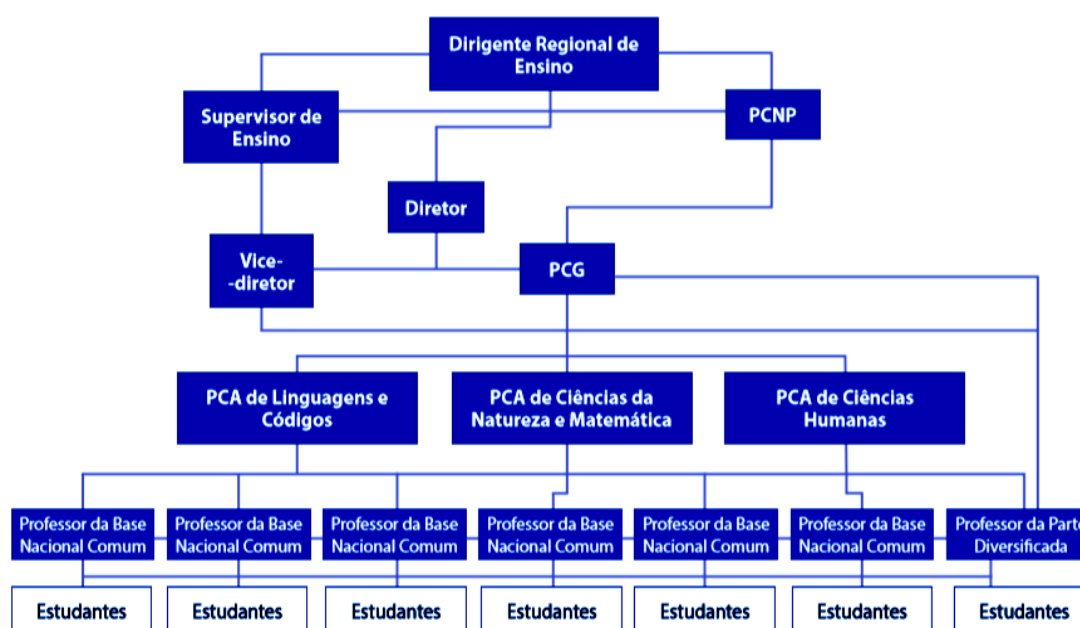
Nas respostas, a questão evidenciada é a do comprometimento docente e da equipe escolar, que gera um clima escolar favorável à aprendizagem, ao conhecimento e interação. Um diretor manifesta que o “modelo de gestão que norteia nossa ação; assiduidade dos professores em relação ao ensino regular; dedicação exclusiva dos professores” (D12). A importância da presença do professor nas aulas, como mediador dos saberes e propagador do conhecimento, destaca-se nas respostas relacionadas à dedicação exclusiva/integral, como facilitador para os alunos, por meio da garantia do cumprimento da carga horária prevista das aulas e favorecendo a pedagogia da presença, “os alunos como parte da solução de problemas; a assiduidade dos professores; professores comprometidos com o processo e resultado”. (D1)

Em geral, o professor, por se concentrar por mais horas em uma única escola, realizando nesta o trabalho de sala de aula e de atividades coletivas e individuais de formação e estudo, dá importância à “1- apropriação do método de gestão; 2- papéis dos atores bem definidos; 3- reuniões de alinhamentos com PDCA” (D3). Depreende-se, das respostas em

relação a reuniões de formação, alinhamento, monitoramento, que as mesmas têm favorecido as ações escolares no movimento da gestão participativa, do planejamento e acompanhamento do que se propõe como melhores resultados na escolarização dos alunos e no processo contínuo de aprimoramento profissional da equipe escolar. O destaque à apropriação, ao conhecimento dos métodos de gestão propostos no programa, alinhados às atribuições, papéis e responsabilidades de cada profissional, mostra-se relevante para a criação de um ambiente comprometido e colaborativo.

Um diretor destaca a importância da “formação, foco dos profissionais, alinhamentos” (D6), a atribuição de responsáveis para cada etapa do desenvolvimento das atividades previstas para a escola o que implica a definição de papéis e de espaços de atuação, definidos nos alinhamentos horizontal e vertical utilizados nas escolas. Nos documentos do PEI esquematicamente a representação dos alinhamentos, conforme segue (Figura 25):

Figura 25. Alinhamento do PEI



Fonte: SÃO PAULO (2014, p.15).

Identifica-se o espaço de atuação desde o Dirigente Regional de Ensino, Supervisor, PCNP, Diretor, Vice-diretor, PCG, PCA até Professores, para alcance aos alunos e suas aprendizagens com a implementação do Currículo, relacionado à Base Nacional Comum; o alinhamento do professor é horizontal, com relação a outros professores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, e vertical com relação ao PCA daquele componente curricular.

Para o funcionamento da escola e elaboração do Plano de Ação, bem como em todas as fases dos processos de trabalho pela metodologia do PDCA (planejar, executar, monitorar e avaliar), a proposta permeia todo o processo educacional, para tomar decisões e ações integradas com a participação e a responsabilização dos envolvidos.

No enfoque da gestão pública a responsabilização, com vistas, “a qualidade precisa ser tratada de modo sistêmico em busca da melhoria contínua, é responsabilidade de todos os envolvidos e abrange todos os aspectos da ação. Esse método tem sido utilizado na gestão por resultados no setor público” (MAXIMINIANO, 2011, p.169-174).

A sistematização é importante para que o papel de cada profissional esteja bem definido, para que seja possível elaborar e executar os instrumentos de gestão, particularmente, os Programas de Ação de cada profissional (SÃO PAULO, 2014).

No direcionamento das respostas, depreende-se a junção de ações organizadas para atender a formação profissional e organicidade escolar quanto ao “Coletivo dos profissionais, cumprimento das agendas e rotina de trabalho dos funcionários”. (D4) e “Dedicação exclusiva da Equipe, Avaliação 360°, Modelo de Gestão” (D5).

Das manifestações descritas acima, a avaliação 360° dentre os facilitadores foi apontada no questionário, sendo uma ferramenta de gestão de pessoas, de viés gerencial, com vistas à necessidade de eficiência na administração de pessoas e instituições, políticas de recursos humanos direcionando práticas para a gestão de pessoas, e ainda assegurar que as atividades sejam desempenhadas de acordo com o objetivo das organizações. (CHIAVENATO, 2002). Esta avaliação abrange a participação de docentes, equipe gestora, alunos o que favorece diferentes olhares e devolutivas, podendo contribuir com a autoavaliação dos participantes.

Outro apontamento de facilitador na resposta ao instrumento de levantamento de dados da pesquisa, “RDPI dos funcionários. Avaliação 360°. Monitoramento das ações da Escola” (D7) faz referência ao Regime de Dedicação Plena e Integral, que estabelece a atuação dos profissionais por 40 horas semanais em uma mesma escola, permitindo-lhes maior proximidade com os alunos e com a comunidade escolar. Aliado à avaliação de desempenho, constitui parte integrante do ciclo que se inicia no Credenciamento de profissionais para atuar no programa e culmina nas atividades formativas no âmbito do modelo de Gestão de Desempenho.

Em destaque, palavras como “comprometimento”, “assiduidade”, “dedicação”, são recorrentes nas respostas dos diretores de escolas:

[...] maior tempo para gerir os trabalhos pedagógicos. Comprometimento da equipe escolar. Não ter preocupação com falta de professores”. (D8) e “modelo de gestão que norteia nossa ação; “maior possibilidade de acompanhamento da parte pedagógica; alinhamentos verticais e horizontais; gestão mais participativa e compartilhada com a equipe (D10). (...) instrumentos de gestão, tempo de permanência dos profissionais da escola, avaliação de desempenho” (D11)

Entendem, os diretores, que estes são determinantes importantes para o bom funcionamento da escola para o processo de escolarização dos alunos.

Quanto às respostas sobre os pontos dificultadores em sua atuação, a tabela abaixo apresenta itens apontados e sua recorrência (Tabela 5):

Tabela 5. Dificultadores na atuação do diretor

Falta de uma agenda de trabalho bem definida da SEE;	1
Falta de formação mais efetiva para a equipe da escola pela equipe da SEE	1
Falta de acompanhamento do núcleo pedagógico	1
Falta de técnicos de informática e laboratório.	1
Avaliação 360° realizada semestralmente (deveria ser anualmente)	1
Ausência de familiares	1
Falta de professores interessados em atuar no PEI	1
Falta de comprometimento discente (alunos ingressantes na escola somente a partir da 3ª série do EM).	1
Recursos tecnológicos (insuficiência)	1
Gestão de recursos humanos	1
Muitos projetos enviados pela SEE	1
Participação do diretor nas ATPC	1
Didática de alguns professores	1
Atendimento a agenda	1
Pouco recurso para realização semestral das culminâncias das eletivas	1
Falta de renovação dos aparelhos (lousa digital, computadores, <i>notebooks</i> , <i>netbooks</i>)	2
Falta de envolvimento mais efetivo de alguns professores e funcionários	2
Baixo recurso financeiro ou falta de verba	4
Excesso de trabalho burocrático (aspectos administrativos e formais)	4

Fonte: Elaborado pela autora.

A preocupação expressa aponta fatores que podem levar as escolas à inviabilização do Programa, quanto aos recursos financeiros e renovação de equipamentos, “falta de renovação dos aparelhos (lousa digital, computadores, *notebooks*, *netbooks*); pouco recurso para realização semestral das culminâncias das eletivas” (D1); “falta de verba” (D3); “Baixos recursos financeiros” (D5); “Falta de verba” (D8). Deduz-se que as dificuldades não são diferentes das demais escolas que integram o sistema educacional paulista (até mesmo brasileiro), com coincidências pertinentes a todas: morosidade, constada em substituição de materiais, equipamentos que se tornam obsoletos ou que com o uso contínuo sofrem o desgaste natural e provocam a necessidade de reposições e substituições de maneira mais ágil.

Nas respostas, houve predominância de “falta”, “baixo”, “pouco” recurso financeiro/verbas, evidenciando ser este o maior dificultador do trabalho de gestão.

A categoria “faltas” foi aplicada tanto relacionada à gestão de recursos materiais, infraestruturais, verbas, quanto com relação à gestão de pessoas (docentes na formação, interesse, envolvimento, funcionários e alunos) e à ausência das famílias (também relacionada a falta de participação).

O termo “falta” caracteriza as ausências e insuficiências do poder público quanto ao cumprimento no atendimento às necessidades das escolas para que desenvolvam sua função. A responsabilização não pode ser apenas de um lado (da escola), mas também, e/ou primeiramente, das instâncias responsáveis pela garantia do funcionamento que atenda a todas as exigências por um ensino e uma aprendizagem de qualidade aos jovens em seu processo de escolarização.

Neste sentido, Moll (2012, p.28) aponta mudanças necessárias que implicam a implementação da ampliação do tempo, como dever do estado e direito da sociedade.

A ampliação do tempo de permanência dos estudantes tem implicações diretas na reorganização e/ou expansão do espaço físico, na jornada de trabalho dos professores e outros profissionais da educação, nos investimentos financeiros diferenciados para garantia da qualidade necessária aos processos de mudança, entre outros elementos. A concretização de tais mudanças requer processos de médio prazo que permitam aos sistemas de ensino e às escolas, em seu cotidiano, a (re) construção e o reordenamento material e simbólico do *modus operandi*.

As manifestações quanto à “falta de uma agenda de trabalho bem definida da SEE; falta de formação mais efetiva para a equipe da escola pela equipe da SEE” (D3) e a “falta de acompanhamento do Núcleo Pedagógico, principalmente, em capacitações” (D8), remetem ao interesse dos diretores de escola quanto a formação, ao apoio necessário na implementação do currículo, na metodologia de gestão e de ensino.

Embora aconteçam, os Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF)⁵¹, a partir do desenvolvimento de pauta formativa elaborada pela Equipe Central do Programa, em que os Ciclos representam uma das modalidades de Formação Continuada, além dos cursos em EAD oferecidos pela EFAPE e o processo que se desdobra nas escolas nas chamadas Sessões de Acompanhamento, as equipes escolares ainda necessitam de capacitações, conforme os dificultadores apresentados nos questionários.

O processo formativo, seja via escola, Diretoria de ensino ou por meio de cursos, deve constantemente ser intensificado e organizado em suas especificidades e agendas, para promover a participação, integração em atendimentos, principalmente as demandas formativas providas pelas escolas, em direcionamento não apenas vertical da SEE para Diretorias e Escolas, mas horizontal, mediante as demandas locais.

Como dificultadores, os diretores apontaram excesso de atividades de aspectos administrativos e formais, os chamados “burocráticos”. Neste sentido, os modelos de gestão e pedagógicos são permeados de instrumentos que necessitam de preenchimento, de monitoramento e da atenção no processo escolar. Da mesma forma, os documentos exigidos pela Diretoria de Ensino, relatórios, formulários, avaliações, preenchidos para a SEE-SP desprendem tempo, organização, reflexão da equipe escolar, além de ainda caber ao gestor escolar os processos relacionados aos recursos financeiros, aos colegiados escolares, a gestão de pessoas e administrativa, de documentos, de papéis e de tramitação que se respeita e se organiza seguindo normas e leis.

As atividades de cunho formal e burocrático não devem engessar o trabalho do gestor escolar, sendo preciso superá-las para que a gestão possa se desenvolver de forma democrática e compartilhada.

Nas respostas, houve manifestação pela “ausência dos familiares” (D6), desafio da escola nas ações frente a este dado recorrente em muitas escolas, por vários motivos e acentuados no Ensino Médio.

Quanto à resposta em que se aponta “falta de professores interessados no PEI” (D7), a preocupação já foi exposta anteriormente, no que se refere ao desinteresse de jovens pela carreira do magistério.

Sobre a “falta de envolvimento mais efetivo de alguns professores e funcionários; didática de alguns professores”. (D12), percebe-se a preocupação para com o envolvimento e

⁵¹ SÃO PAULO. Documento Orientador Ciclo de Acompanhamento Formativo CAF. 2018.

comprometimento, elementos importantíssimos na atuação profissional no contexto escolar, e ainda remete à didática ou forma de trabalhar por parte de alguns professores, no que se entende por educação inclusiva.

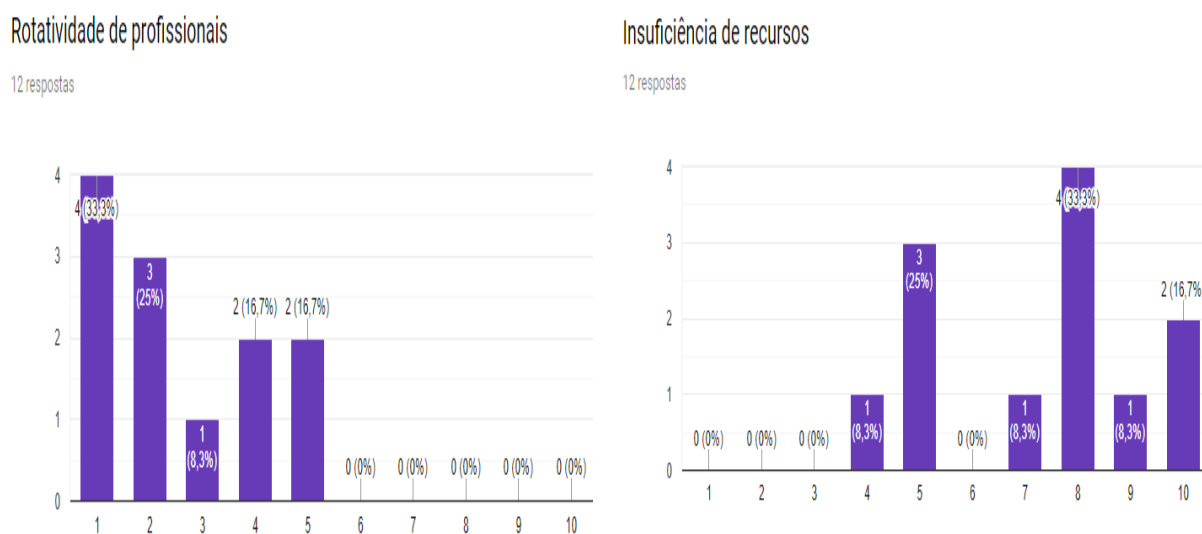
Alarcão (2001) atribui “aos professores a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento”. Assim, o trabalho de formação contínua, de acompanhamento, de reflexão sobre a prática deve ser intensificado na escola.

Uma resposta se refere às dificuldades de alunos que ingressam na 3ª Série do Ensino Médio sem trazer uma cultura, ou o entendimento e apropriação destes por parte do funcionamento da escola e do tempo integral. As escolas atenuam essa dificuldade pelo acolhimento, fortalecimento dos estudos e participação.

Nas manifestações dos Diretores percebe-se envolvimento com o processo educacional, trazendo para si, para sua equipe, para a DE e SEE a responsabilidade por investimentos, melhor orientado para as dimensões humanas, tecnológicas e infraestruturais, para que o alcance dos resultados seja efetivo e concretize os modelos de gestão e pedagógico, direcionados para o atendimento ao aluno em sua escolarização.

Na categoria “Limites e Desafios”, a questão 31 pediu que se pontuassem alguns temas, “de 1 a 10, em ordem crescente, da menor para maior dificuldade na aplicabilidade do modelo de gestão na escola”. Os temas foram: rotatividade de professores; insuficiência de recursos, corresponsabilidade das famílias; acompanhamento dos planos de ação; burocratização de expedientes externos e internos; prática de sala de aula; monitoramento dos indicadores de resultados; organização do programa de ação; estabelecimento de metas com vistas nos resultados obtidos; profissionais envolvidos com o autodesenvolvimento contínuo.

A partir das respostas, organizaram-se os seguintes gráficos da estratificação da aplicabilidade do modelo de gestão na escola.

Figura 26. Rotatividade de profissionais e insuficiência de recursos (Q31)

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão sobre a rotatividade de profissionais (Figura 26) não manifestou grandes dificuldades apontadas nas respostas dos diretores; das 12 respostas, 100% se concentraram abaixo do valor 5 na escala de 1 a 10, o que corrobora o verificado anteriormente, na categoria de análise “Limites e desafios”, questão Q32. Apenas 2 participantes marcaram 5; os demais em ordem decrescente no grau de dificuldade neste item da rotatividade de profissionais. Em geral, a presença dos profissionais para o bom andamento das ações educativas no âmbito escolar é um fator importante ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

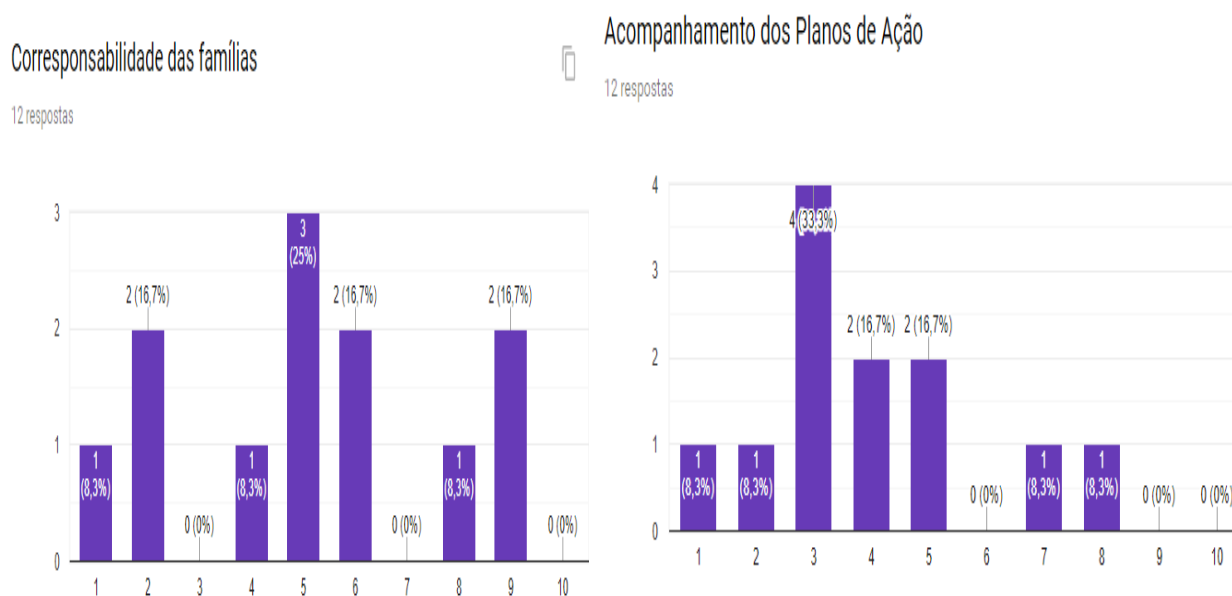
Deste dado infere-se que na avaliação por assiduidade, atrelada à avaliação de competências, conforme legislação e diretrizes do PEI, os índices de faltas tendem a ser menores do que em escolas regulares. Quando elevado, o absenteísmo docente, de funcionários e gestores traz aspectos comprometedores para com a aprendizagem, o encaminhamento da rotina escolar, do clima de pertencimento e continuidade de trabalhos e respectivos aprimoramentos.

Quanto à insuficiência de recursos é crescente a pontuação no gráfico, sendo que apenas um dos participantes pontuou grau de dificuldade 4. Os demais pontuaram todos acima de cinco, demonstrando a necessidade de investimentos nas escolas. Infere-se que seja na manutenção, reposição e renovação de materiais, tecnológicos, didáticos, equipamentos dados à utilização, por alunos e professores e a rapidez da inovação com que a tecnologia avança na

atualidade. Além do capital humano, as escolas necessitam ter recursos conforme seu atendimento, a quantidade de seus alunos, os períodos de funcionamento, suas dimensões físicas, de prédios e tempo de construção de suas instalações, dentre outras necessidades, visto que o financiamento da educação é elemento estruturante para a organização e o funcionamento dos programas educacionais e das escolas em sua localidade.

Nos incisos do artigo 206, a CF de 1988 determina como princípios do ensino: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a garantia de padrão de qualidade; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; e, a valorização dos profissionais da educação escolar por meio do estabelecimento de piso salarial profissional nacional, planos de carreira e ingresso na profissão via concurso público.

Figura 27. Corresponsabilidade e Acompanhamento dos Planos de Ação (Q31)



Fonte: Elaborado pela autora.

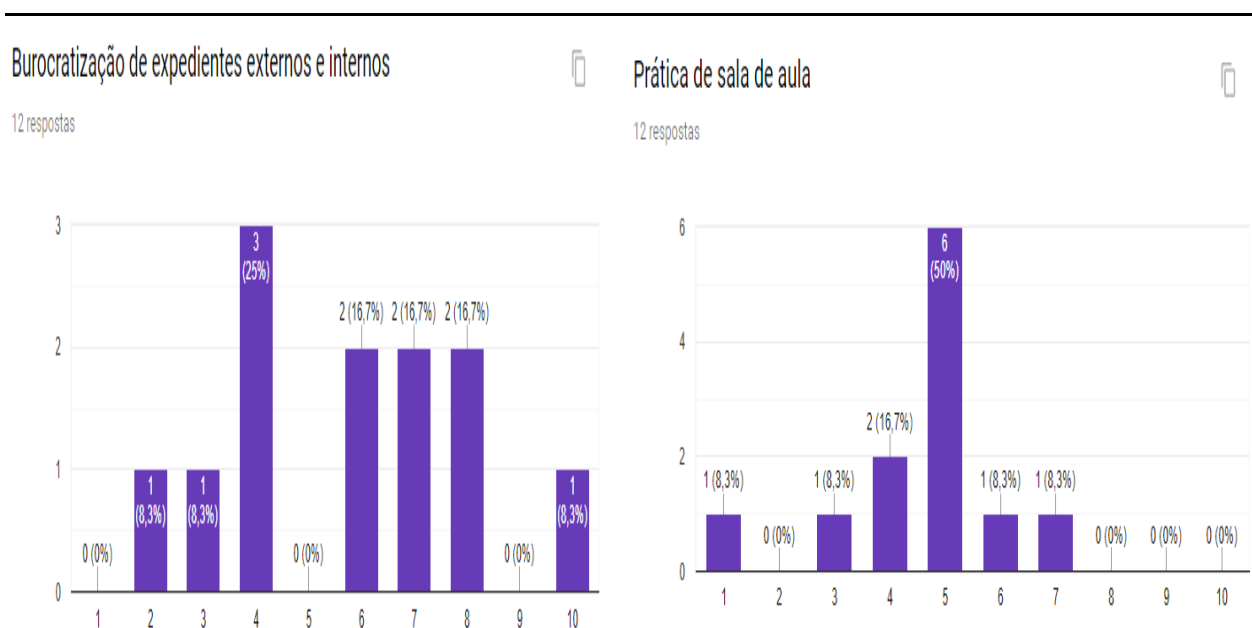
Quanto à corresponsabilidade das famílias (Figura 27), embora a escola tenha dentre suas premissas a parceria e envolvimento das famílias, foi pontuado conforme figura acima, por oito (8) diretores de cinco (5) até nove (9) no grau de dificuldade a aplicação do modelo de gestão. Apenas uma resposta pontuou 1; duas apontaram grau 2 e um diretor apontou grau 4, denotando a dificuldade, de maneira geral nas escolas e principalmente no Ensino Médio, quanto à ausência da família no cotidiano, nas ações das escolas.

Os fatores são diversos: sociais, econômicos, culturais, dentre outros. A constatação demanda, das escolas e do poder público, políticas e ações junto aos alunos, famílias e

sociedade pela conscientização e incentivo ao pertencimento, envolvimento da família para com a escola e para com a escolarização de seus filhos.

Já quanto ao acompanhamento dos planos de ação, o gráfico mostra os graus de menor ou maior dificuldade, sendo que apenas quatro diretores de escola apontaram de 5 a 8 de dificuldade neste item, o que sugere que este acompanhamento é recorrente nas escolas, com destaque no programa.

Figura 28. Burocratização e Prática de sala de aula (Q31)



Fonte: Elaborado pela autora.

A burocratização de expedientes externos e internos (Figura 28) corrobora o apontado anteriormente, na Q32 da categoria de análise “Limites e desafios”. Apenas cinco diretores pontuaram grau de dificuldade menor, sendo de 2 a quatro 4 em 41,6% das respostas. Sete respostas pontuaram em ordem crescente de dificuldade, de 6 a 10 em 58,4% das respostas.

Na questão sobre a prática de sala de aula, quatro diretores (33,3%) pontuaram de 1 a 4; oito pontuaram grau de dificuldade crescente, entre 5 e 7 em 66,6% das respostas. Sugere-se atenção no cuidado com a prática de sala de aula, onde de fato se realiza o ensino e a aprendizagem de maneira significativa, participativa, que atenda ao currículo em sua amplitude, na vinculação com o mundo.

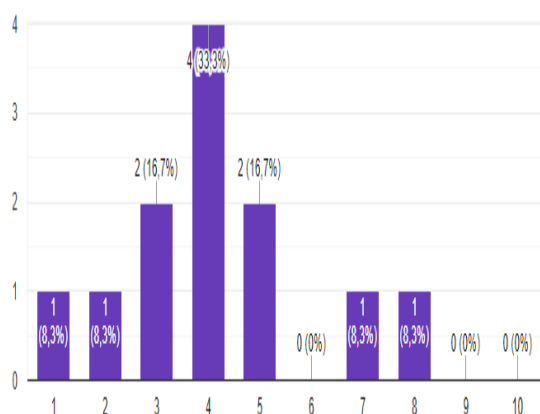
Na compreensão de currículo Gimeno-Sacristán (1995, p.86-87), aponta como:

[...] a cultura real que surge de uma série de processos, as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação, etc.

Figura 29. Monitoramento de resultados e organização do Programa de ação (Q31)

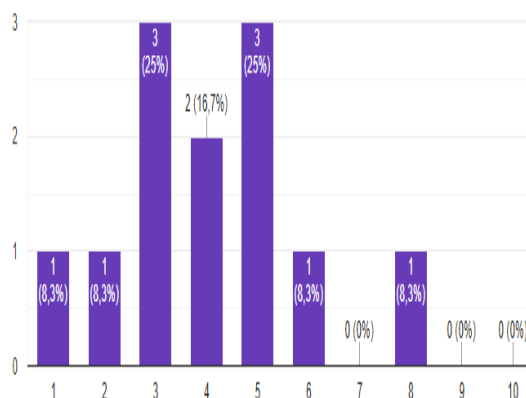
Monitoramento dos indicadores de resultados

12 respostas



Organização do Programa de Ação

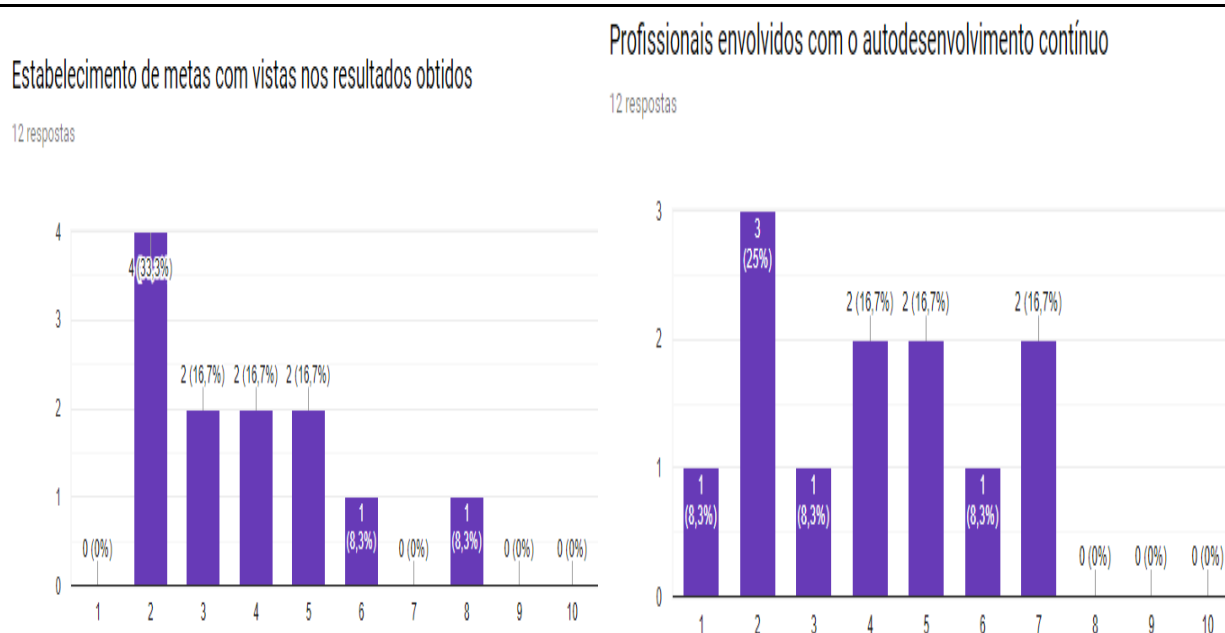
12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre o monitoramento dos indicadores de resultados (Figura 29), dez diretores de escola (83,3%) pontuaram de forma decrescente, de 5 a 1. Apenas duas respostas (16,6%) pontuaram 7 e 8 respectivamente. Depreende-se que, conforme evidenciado em outras questões e categorias de análise deste estudo, do monitoramento vincula-se o controle, para outros planos, replanejamentos e direcionamentos com vistas aos objetivos e resultados esperados.

Da organização dos programas de ação, instrumento elaborado por cada profissional, deriva e se norteia do Plano de ação. Nas respostas de dez diretores de escola, em 83,3% a pontuação foi decrescente, de 5 a 1. Apenas duas respostas (16,6%) pontuaram o grau 6 e 8 respectivamente nesta questão, onde não se destacam dificuldades mais acentuadas.

Figura 30. Estabelecimento de metas e profissionais envolvidos (Q31)

Fonte: Elaborado pela autora.

Nas respostas quanto ao estabelecimento de metas com vistas aos resultados obtidos com dez diretores de escola (Figura 30), 83,3% obtiveram pontuação decrescente de 5 a 2. Apenas duas respostas (16,6%) pontuaram 6 e 8 respectivamente na questão, levando a inferir que, nas escolas, como o foco em resultados é evidente, este movimento seja recorrente.

Quanto ao envolvimento dos profissionais com o autodesenvolvimento contínuo nas respostas, para nove diretores de escola (75%) a pontuação foi decrescente, de 5 a 1, apenas três respostas (25%) pontuaram 6 e 7 respectivamente nesta questão.

Numeradas de 1 a 5 na escala de pontuação, houve maior quantidade de respostas aos fatores que apresentam dificuldades, não tão alarmantes como a rotatividade de profissionais; acompanhamento dos planos de ação; organização do programa de ação; monitoramento dos indicadores de resultados; estabelecimento de metas com vistas nos resultados obtidos e profissionais envolvidos com o autodesenvolvimento contínuo. Sugere que os gestores de escolas têm aplicado o modelo de gestão na maioria dos itens apontados que dependem da sua atuação direta nos procedimentos internos da escola.

Quanto aos dados trazidos no item “práticas de sala de aula”, as respostas de oito diretores mostraram uma média crescente de preocupação do grau 5 ao 7 de maior dificuldade. Embora não seja elevada essa constatação, sugere a necessidade de constante

atenção por parte das equipes escolares, no sentido do fortalecimento e enfrentamento de possíveis fragilidades na formação docente, até mesmo quanto ao uso adequado de recursos tecnológicos e espaços escolares, de maneira que qualifiquem a aprendizagem dos alunos.

Já as maiores dificuldades (de 5 a 10) expressaram-se nos itens de insuficiência de investimentos, corresponsabilidade das famílias e burocratização de expedientes externos e internos. Existe a necessidade de investimentos nas escolas, da maior aproximação e engajamento das famílias na vida escolar de seus filhos e nas ações que a escola desenvolve e excesso de atividades de aspectos administrativos e formais, de documentos englobados na dinâmica escolar e nos prazos predefinidos, em geral estes apontamentos são recorrentes na maioria das escolas, sendo ainda desafios às políticas públicas e instituições que zelam e normatizam a educação pública no país.

A Resolução SE nº 52, de 2 de outubro de 2014⁵², “dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012”, e dá providências correlatas e apresenta em seu Artigo 2º o objetivo:

[...] precípua da formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, que contemple, nessa formação, conhecimentos, habilidades e valores direcionados ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e a seu preparo para o exercício da cidadania. (SÃO PAULO, 2014).

No Parágrafo único, deste artigo, regulamenta que os conhecimentos, habilidades e valores, consubstanciam-se em “respeito, tolerância, perseverança, protagonismo e espírito crítico, investigativo e pesquisador”, a serem implementados no Ensino Integral, mediante conteúdos, abordagens e métodos didáticos específicos e gestão pedagógica e administrativa próprias.

No entanto, para o funcionamento, a regularidade do atendimento escolar e a concretização do determinado na legislação, é imprescindível que o poder público garanta investimentos para suprir efetivamente as necessidades da escola, para seu funcionamento regular e adequado.

⁵²Resolução SE 68, de 12-12-2019 e Resolução SE 6, de 9-1-2020 alteram a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas.

5.5.4 Categoria “Planejamento: Aperfeiçoamento das estratégias de gestão”

Este item atende ao objetivo específico da pesquisa de “discutir como os instrumentos de gestão/monitoramento do PEI atuam na dinâmica do trabalho, da organização escolar e seus resultados educacionais pela ótica do diretor de escola”.

Separaram-se três categorias analíticas:

- Planejamento: Aperfeiçoamento das estratégias de gestão;
- Inovação em conteúdos, métodos e gestão;
- Monitoramento e regulação.

Quanto à responsabilidade do diretor de escola, Heloísa Lück (2004, p.66) argumenta que “é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal”.

A questão de pesquisa nº 2, respondida no instrumento de análise como questão 23, aponta “como o diretor articula o modelo de gestão na promoção ao alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais”.

As respostas sugerem o engajamento propostos nos alinhamentos e papéis definidos na organização, no trabalho de acompanhamento e na formação da equipe escolar. Manifesta a importância de relatórios e instrumentos de verificação (indicadores, resultados de desempenho na aprendizagem, planejamentos, alinhamentos, PDCA) que subsidiam o trabalho do diretor no monitoramento e seu olhar à escola, conforme aponta o trecho: “o Plano de Ação da SEE para o PEI requer desdobramentos das ações nele contido, assim garante ao diretor que as necessidades locais sejam bem explicitadas no Plano de Ação” (D1). Relata o diretor, sobre o programa de ação e sua elaboração, bem como o Programa de Ação, a agenda de trabalho, como instrumentos de gestão que se articulam para alcançar os resultados esperados. Na resposta, descrevem-se os guias de aprendizagem, os líderes de turma e reunião periódica com o diretor, onde informam o gestor quanto à porcentagem cumprida do guia de aprendizagem e as possíveis causas de eventuais atrasos na aplicação dos conteúdos; que o diretor de escola indica ações corretivas, alinhamentos, com sugestões de ajustes nas ações e que garante a movimentação do ciclo do PDCA. Descreve ainda “sobre as Eletivas as quais são criadas após sugestões X Projeto de vida (PV) do educando, que os

resultados são analisados sistematicamente por turmas em forma de gráficos, indicadores de processo (Avaliação diagnóstica, provas mensais), e indicadores de resultados, provas bimestrais, simulados, e Avaliação de Aprendizagem em Processo” (D1)

Vê-se que a formação permanente, o planejamento de ações e os alinhamentos são justificativas descritas pelos diretores de escola nas respostas ao questionário, como: “trabalhando com planejamento conjunto das ações definindo metas da escola, onde cada ator reflete e traça sua ação para o alcance das mesmas. Realizando alinhamentos e PDCAS” (D3); “Através das reuniões e formações.” (D4); “Através das agendas, Programas de Ação, Guias Curriculares” (D5).

Em geral, as reuniões e a participação dos alunos são fundamentais na escola para efetivar o protagonismo, “de reuniões, seja de líderes de sala, assim como presidentes de clubes e reuniões com os grêmios estudantis, além de atendimentos sempre que solicitados pelos alunos e até mesmo pela equipe gestora” (D6). A promoção do protagonismo dos alunos na corresponsabilidade, com atuação dos líderes de sala, presidentes de clubes, grêmios estudantis, em que a participação não pode servir para respaldar decisões previamente definidas, mas promover o diálogo, a reflexão e envolvimento dos alunos, nas questões relacionadas à escola, à gestão, à sala de aula, ao currículo e ao mundo.

O envolvimento dos jovens com o currículo pode corroborar com mais participação, e dinamismo, da forma como Sacristán (1998, p.15,16), aponta:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tão pouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural das escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

Das respostas, depreende-se que o trabalho de acompanhamento, monitoramento em reuniões semanais com a equipe de gestores previstas em agenda, nas horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e nas aulas de trabalho pedagógico por áreas (ATPA) (D8) por meio “de alinhamentos com professor coordenador pedagógico geral (PCG) e vice-diretor” (D9), em reuniões com diferentes segmentos, de forma organizada e agendada, auxilia o diretor de escola na execução de suas atribuições e no desenvolvimento do trabalho de gestão escolar.

As respostas sugerem novos posicionamentos mediante os indicadores observados nas reuniões, formações e avaliações, “através de reuniões e formações” (D4), para possibilitar a abertura à discussão dos resultados, proposição de metas e sugestões de intervenções.

Neste sentido, observa-se o processo de atualização, de atenção ao ensinado e a qualidade da educação, que conforme Libâneo (2001, p.56-57):

[...] as escolas precisam buscar, de fato, é a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem dos alunos [...] em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas significa prestar atenção nos conteúdos que estão sendo ensinados, na afetividade desses conteúdos para a vida prática.

Destaca-se na resposta “através das agendas, Programas de Ação, Guias Curriculares” (D5), instrumentos de planejamento que buscam favorecer a coletividade, a corresponsabilidade com foco nos resultados com vistas a potencializar a aprendizagem. Os guias de aprendizagem não substituem os Planos de Ensino dos professores, mas objetivam apresentar as especificidades dos trabalhos que serão desenvolvidos bimestralmente, em cada componente curricular, a partir das demandas de aprendizagem da turma e dos processos avaliativos.

Nas escritas dos diretores com relação à adesão a novas concepções de avaliação, percebe-se que o processo de mudanças de paradigmas frente ao tema ganha espaço e visibilidade, inclusive considerando a participação mais ativa dos alunos no processo avaliativo e o uso de dados como indicadores.

Nas respostas a manifestação dos diretores refere-se à metodologia do ciclo PDCA utilizada para promover o alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais, por meio dos instrumentos de planejamento (Plano de Ação, o Programa de Ação, o Guia de Aprendizagem, a Agendas), para que esse rol de instrumentos operacionalize as condições adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem e do ensino nas escolas.

Conforme a resposta ao questionário infere-se que o diretor, na definição de papéis e alinhamentos entre os profissionais da escola, possa, no campo pedagógico, atuar em orientação e/ou intervenções quando necessário, “o modelo de gestão segue os padrões de alinhamento sugerido pelo programa nos diferentes segmentos, sendo que o objetivo principal

é a busca por resultados considerando, se necessário, a intervenção na prática do professor através de orientação e de acompanhamento das aulas pelos coordenadores de área” (D12).

As reuniões de alinhamentos entre os gestores escolares (vice-diretor, coordenação e diretor de escola) trazem elementos para intervenção no campo pedagógico, sendo que as respostas manifestaram, em sua organização e aplicabilidade, que os instrumentos possibilitam ao diretor de escola conduzir seus esforços, atenção e capacidades para articular as ações da equipe escolar, dos alunos e da comunidade. Assim, enfrentar os desafios por uma melhor educação, necessária, ao sucesso e excelência acadêmica dos jovens, no qual o modelo de gestão, o pedagógico e o currículo trilham caminhos na valorização da construção social e do projeto de vida dos alunos. Para que a escola realize a aprendizagem dos alunos e que considere o currículo como:

[...] a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações e que nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem para alunos. (SACRISTÁN, 1998, p.20).

Questão de pesquisa nº 3

Frente à categoria, “Planejamento: Aperfeiçoamento das estratégias de gestão”, a questão de pesquisa nº 3 é a Q24 no questionário: “como você acompanha o Plano de Ação da escola na execução das ações previstas, nos prazos definidos, redesenhando fluxos ou aperfeiçoando estratégias?”.

Apontam as respostas da maioria dos diretores de escolas, a palavra “reuniões”, sobre diversas formas e envolvendo atores diferentes (Tabela 6), como forma de promoção do acompanhamento nas ações previstas, nos redirecionamentos e aperfeiçoamentos.

Tabela 6. Tipos de reuniões apontadas

Tipos de reuniões	Respostas
Periódicas de alinhamentos por segmentos; com coordenadores; semanal do grupo gestor; através dos alinhamentos horizontal e vertical.	8
Professores; ATPAs; ATPCs	4
Com os líderes de turma e Grêmios estudantis	3
Comunidade	1
Supervisão	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Observa-se a regularidade nas respostas quanto aos alinhamentos, “através de alinhamentos entregados de resultados semanais” (D9), em que cada profissional, em especial (vice direção e coordenação geral) dentro de suas atribuições, organiza relatórios e planilhas, para estabelecer ações mediante o monitoramento do diretor, “através dos alinhamentos, no acompanhamento dos documentos, relatórios e planilhas elaborado pelos diversos segmentos e no monitoramento constante das ações previstas no Plano de Ação da Escola” (D10). Neste processo, a importância de registros que documentem as ações na escola é intensificada, mediante a utilização de estratégias que se materializem num projeto educativo próprio de cada estabelecimento de ensino, com diferentes níveis possíveis de formalização e constitui um processo que responde as demandas previstas e/ou imprevistas. Corresponde à produção coletiva de normas e decisões que está no cerne da “construção” pelos atores, de qualquer sistema de ação coletiva, através de um processo coletivo de aprendizagem. (Canário, 1995, p.185).

No entanto, em processo coletivo de aprendizagem, as reuniões de trabalho nas escolas devem atender às demandas de formação e necessitam de amplitude, além dos horários escolares, em processo de formação continuada, em decorrência das múltiplas funções exercidas pelo gestor e da dinâmica das situações escolares.

Não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseados em “ensaio e erro” sobre como planejar e promover a implementação do projeto político pedagógico da escola, monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipe, promover a integração escola-comunidade, criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planejar e coordenar reuniões eficazes, atuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão (LÜCK, 2009, p.132).

Nas respostas (Tabela 7) foram recorrentes as palavras “monitoramento”, “acompanhamento”, “análise dos relatórios”, para cumprimento de metas e proposição de ações que atendem às necessidades identificadas.

Tabela 7. Das respostas do Questionário

Respostas
<ul style="list-style-type: none"> - Através dos relatórios de acompanhamento das aulas. - Análise dos indicadores de fluxo, indicadores de processo e indicadores de qualidade e observação diária do clima escolar (equipe, professores e alunos). - Do monitoramento de indicadores e cumprimento das ações e fazendo intervenções quando necessário, seguindo o alinhamento. - De monitoramentos através dos Professores Coordenadores a princípio; monitoramento das ações. - De alinhamentos entregas de resultados semanais. - No acompanhamento dos documentos, relatórios e planilhas elaborado pelos diversos segmentos e no monitoramento constante das ações previstas. - Do monitoramento das ações estabelecidas no plano de ação presente na plataforma da SEE. - Monitoramento dos documentos próprios da escola. - Retomada e atenção ao cumprimento de ações e metas. - Acompanhamento das ações dos profissionais

Fonte: Elaborado pela autora.

Sugere-se o entendimento ao proposto nesta escola para elaboração e efetivação do Plano de Ação, como instrumento que possa favorecer a metodologia do ciclo PDCA (*Plan/Do/Check/Act*), “pelo monitoramento de indicadores e cumprimento das ações e fazendo intervenções quando necessário, seguindo o alinhamento” (D4), neste movimento de planejar, executar, checar e ajustar, com a importância ao atendimento das atribuições de cada segmento, no respeito aos alinhamentos do trabalho e definição de papéis de cada ator escolar. Este movimento de informações na escola é observado nos registros dos diretores em resposta ao instrumento de análise, como algo regular e constante, “através de alinhamentos entregas de resultados semanais” (D9), o que contribui para aperfeiçoar o acompanhamento do plano de ação da escola, os programas de ação de cada profissional, e outros instrumentos de gestão para o estabelecimento de estratégias de ensino com maior prontidão.

Neste sentido, a metodologia PDCA pode favorecer o movimento de planejamento e construção coletiva da aprendizagem e a capacitação profissional, em ação de formação liderada pelo diretor da escola, que conforme Lück (2009) “é constituída por meio de processos sistemáticos e organizados com o objetivo de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a atuação nas atividades profissionais”.

A gestão escolar atua no monitoramento e na avaliação escolar e:

[...] opera na criação de ambiente motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem, identificando e analisando as limitações e os potenciais das práticas pedagógicas e acompanhando e orientando o processo ensino-aprendizagem na sala de aula (LÜCK, 2009, p.93).

A importância de um ambiente escolar motivador traz uma parcela de responsabilização à equipe escolar, no entanto, há de se considerar que aspectos relacionados à infraestrutura, aos prédios escolares, equipamentos, condições materiais, profissionais bem formados, recursos humanos adequados e em quantidades suficientes são imprescindíveis ao atendimento educacional com qualidade. Isto deve ser garantido pelos órgãos públicos que financiam o ensino, oferecendo recursos e meios à equipe escolar de exercer suas atribuições com integridade, condições de trabalho e apoio no exercício profissional e, aos alunos, condições de um ensino adequado, com a utilização de materiais e meios que possibilitem sua aprendizagem.

Na garantia da aprendizagem dos alunos, a importância da presença escolar foi observada em resposta ao instrumento de análise quanto à sistemática de acompanhamento e à “análise dos indicadores de fluxo escolar” (D1) “em documentos próprios da escola” (D12), pois é fundamental a presença dos alunos nas aulas para seu processo de aprendizagem. No ensino médio, principalmente, vê-se um índice alto do absenteísmo discente, o que é registrado por diversos fatores: desinteresse; trabalho; doenças físicas e psicológicas; questões financeiras; dentre outros, em que o aluno muitas vezes chega a se evadir da escola, abandonando seus estudos.

O trabalho realizado de monitoramento de frequência como indicador de medidas preventivas e saneadoras, junto aos alunos, aos professores e às famílias pode auxiliar no combate ao abandono escolar. Os alunos são estimulados a terem seu projeto de vida, seus sonhos, suas aspirações e acreditarem que é possível, elevando sua autoestima, a confiança, a persistência, dentre outros valores que apoiam a formação integral do indivíduo. Conforme, o material contendo orientações sobre o Projeto de Vida para o Ensino Médio (SÃO PAULO, 2014, p.7) é o “eixo central em torno do qual a escola organiza suas práticas inter- e multidisciplinarymente com o currículo da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada”.

Nesse contexto, garantir aos alunos uma formação integral, a estruturação de documentos, ferramentas ou instrumentos de controle que subsidiam a gestão escolar são marcantes nas escolas, como refere um diretor: “em reunião semanais do grupo gestor, através dos relatórios de acompanhamento das aulas, em reunião com os líderes de turma, análise dos

indicadores de fluxo, indicadores de processo e indicadores de qualidade e observação diária do clima escolar (equipe, professores e alunos)” (D1). São maneiras com que este acompanha o plano de ação da escola na execução das ações previstas, nos prazos definidos, redesenhando fluxos ou aperfeiçoando estratégias, por meio de registros, dados e evidências.

A observação diária da equipe escolar, relatada pelo diretor remete ao princípio da pedagogia da presença, que, segundo Costa (1999), enquanto teoria que implica os fins e os meios de uma modalidade de ação educativa e propõe a viabilizar um paradigma emancipador, através da articulação do seu ferramental teórico – teoria e prática- com propostas concretas de organização das atividades práticas.

Verifica-se, nas respostas ao instrumento de análise, a abertura do gestor escolar a um processo de quebra de paradigmas, de uma administração centralizadora para um gestor que observa, ouve sua equipe, alinha o trabalho, acompanha, vivencia a realidade da escola em seu dia a dia por meio de informações concretas e constantes, para atuar em “intervenções quando necessário, seguindo os alinhamentos”. (D3).

Segundo Luckesi (2007, p.15), “uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade”.

Ainda no sentido de abertura do gestor a novas concepções, a colegialidade e a gestão participativa foram descritas em respostas ao instrumento de análise, quanto ao acompanhamento de ações escolares junto aos “líderes de turma e grêmios estudantis” (D1 e D11), em que o líder de turma, conforme as diretrizes do programa (2014) é apresentado como uma das:

[...] práticas e vivências em Protagonismo Juvenil consistem em oportunidades para o aprendizado de habilidades fundamentais de gestão, cogestão e heterogestão – de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida. Para que os alunos possam exercê-la de forma adequada, para organizá-la institucionalmente, há a indicação dos líderes de turma. (SÃO PAULO, 2014, p.16)

Na resposta do diretor entende-se que a rotina escolar é organizada de modo a comportar reuniões periódicas desses líderes com a equipe gestora da escola, de modo a viabilizar sua participação que poderá ampliar os espaços de manifestação do Protagonismo Juvenil e a aprimorar a gestão escolar.

No mesmo direcionamento, o apontamento sobre o Grêmios estudantis, na resposta do diretor de escola, traz a relevância quanto ao garantir e possibilitar aos jovens que a escola proporcione ao aluno a oportunidade de estimular outros estudantes a participar da vida escolar, da rotina da comunidade, por meio de projetos nas áreas de comunicação, cultura,

esporte, social e política, e auxiliar diretores e coordenadores pedagógicos a aprimorar a gestão e o aprendizado em sala de aula.

Depreende-se que, quando para os gestores e equipe escolar existe clareza de que o foco da escola deve ser o aluno, seu sentimento de pertença à escola de maneira integrada, atuante, vivaz contribuirá significativamente ao fortalecimento e à valorização da aquisição de conhecimentos, frequência escolar, combate da indisciplina, dentre outros fatores favoráveis à função da escola, que é complexa, ampla e diversificada. Atualmente, e cada vez mais, se faz preciso que a equipe escolar esteja alinhada à sociedade, principalmente pelo fato da escola ser uma instituição social que prepara os jovens para a vida e para o exercício profissional, em uma educação que deve ser autêntica, “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas A com B, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p.84).

Os temas significativos à educação provêm principalmente dos que com ela estão mais envolvidos, gestores, professores e alunos, num contexto em que a experiência de vivenciar as situações de aprendizagem ensina o convívio em grupo, com iniciativas que visam tornar os alunos mais autônomos e emancipados, o que é indispensável para a vida e para o trabalho.

5.5.5 Categoria “Inovação em conteúdos, métodos e gestão”

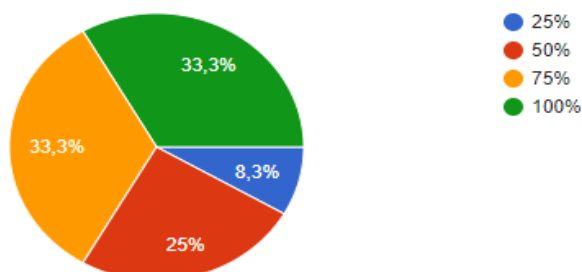
No objetivo específico de “como os instrumentos de gestão/monitoramento do PEI atuam na dinâmica do trabalho, da organização escolar e seus resultados educacionais pela ótica do diretor de escola”, a questão de pesquisa nº5 (questões Q29 e Q30) solicitou porcentagem e justificativa para a questão “o modelo de gestão oferece condições à consolidação de inovações em conteúdo, método e gestão com suas respectivas metodologias” (Figura 31).

Nas respostas, 8,3% (um diretor) respondeu 25%; três diretores 50%; quatro diretores (33,3%) apontaram 75% e novamente quatro apontaram 100% quanto às condições e à consolidação de inovações em conteúdo, método e gestão com suas respectivas metodologias.

Figura 31. Modelo de gestão e inovações

O modelo de gestão oferece condições à consolidação de inovações em conteúdo, método e gestão com suas respectivas metodologias?

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

As porcentagens aferidas relacionadas aos percentuais 50, 75 e 100% totalizaram 91,3% das respostas. Apenas um diretor marcou o valor de 25% quanto às condições à consolidação de inovações em conteúdos, método e gestão proporcionados pelo modelo de gestão. Nesta resposta foi descrito que “em parte permite liberdade de um trabalho pedagógico mais interdisciplinar e contextualizado, pois trabalhamos com as referências propostas pela SEE que por muitas vezes engessam o trabalho desenvolvido em âmbito escolar”. (D8). Inferem-se limitações diante dos referenciais de currículo, norteador da SEE, na liberdade do trabalho pedagógico, que precisa cumprir com o estipulado e dentro de seus prazos.

Nas respostas em que a porcentagem foi de 50% os diretores de escola justificaram dizendo que há necessidade de ajustes nos instrumentos de gestão e que o “modelo de gestão foca na eficácia do monitoramento do plano de ação que aí sim traz questões voltadas para a implantação de metodologias inovadoras” (D12). Ressalta-se o monitoramento dos instrumentos de planejamento e a necessidade de implementar metodologias de ensino para aprendizagem.

O modelo de gestão, por meio de seus instrumentos, subsidia a equipe escolar para atuação frente ao constatado pelo monitoramento. Depreende-se pela resposta do diretor ao instrumento de análise que a metodologia do PDCA é aplicada neste processamento de informações para checar e ajustar o modelo pedagógico sempre que necessário, mediante dados e elementos de análise, e a partir destes propor inovações tanto ao conteúdo quanto ao método de ensino.

Com o percentual de 75% as respostas evidenciam condições para a consolidação de métodos e gestão. Em resposta, o diretor aponta a importância de utilização de recursos tecnológicos, para auxiliar no monitoramento das ações, “é possível o monitoramento das ações, hoje trabalhamos com recursos tecnológicos que facilitam o levantamento de indicadores, tanto em avaliações e evidências que o processo pode ser acompanhado e se necessário, corrigida a rota em tempo”. (D3) que facilitem o levantamento de indicadores em avaliações e evidências ao acompanhamento do processo de ensino e da aprendizagem dos alunos.

Nas respostas, houve ênfase aos “trabalhos intensificados, as ferramentas disponibilizadas pelo Programa, a constante formação dos profissionais envolvidos e o Projeto de Vida voltado ao norteamento das ações dos jovens, a Excelência Acadêmica e o Protagonismo da sua própria aprendizagem”. (D6), como pontos de destaque, as propostas do Programa.

Nesse sentido, retoma-se a excelência acadêmica que constitui elemento que visa o plena formação do aluno, em que a disciplina “orientação de estudos” está diretamente relacionada à excelência acadêmica, pois deve favorecer a construção do conhecimento pelo aluno, estimulando o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e dos Quatro Pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser).

No material de apoio ao professor, tutoria e orientação de estudos é apresentado o objetivo das aulas de Orientação de Estudos, no qual a aprendizagem dos alunos, contribuindo para o aprimoramento de suas habilidades e a superação de suas eventuais defasagens (SÃO PAULO, 2014, p.17), com condicionantes para que a disciplina promova no aluno o reconhecimento à aquisição de hábitos e rotinas de estudo; a compreensão da diferença entre qualidade e intensidade de estudo e a desenvolver uma postura protagonista em relação à própria aprendizagem e as habilidades de autoavaliação.

Em outra resposta ao instrumento de análise, o diretor justifica que há “tempo para os profissionais que nele atuam promoverem inovações em suas práticas” (D10). Neste ponto, a permanência dos profissionais em regime de dedicação plena deve favorecer a viabilidade e efetividade das atribuições dos profissionais que se dedicam exclusivamente a uma unidade escolar em prestação de 40 horas semanais de trabalho. Nas legislações do PEI verifica-se a impossibilidade, ao professor ou gestor, em desempenhar outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da unidade escolar do programa.

Para o ano de 2020, o artigo 7º da Resolução SEDUC/SP nº 44, de 10 de setembro de 2019 mantém que:

[...] os integrantes do quadro do magistério em exercício nas unidades escolares estaduais do Programa Ensino Integral farão jus a Gratificação de Dedicção Plena e Integral– GDPI, correspondente a 75% sobre o salário base, nos termos da Lei Complementar 1.191, de 28-12-2012. (SÃO PAULO, 2019).

A importância do aprimoramento profissional e de espaços de formação, para que o professor domine o ato de ensinar é possível em um processo permanente de formação de professores (IMBERNÓN, 2011).

Esse mesmo autor entende que, para aprender a conviver com mudanças e incertezas da sociedade contemporânea, a formação de docentes deve ser considerada como processo da capacidade de reflexão em grupo. Nesse sentido, o fato dos professores e gestores estarem mais tempo na escola, inclusive realizando momentos de estudo coletivo ou individual, são pontos de destaque para a formação permanente do profissional e de maior interação com o ambiente escolar.

Com o percentual de 100% a justificativa do diretor ao instrumento de análise foi que “o modelo de gestão apoia o trabalho a ser realizado, o que deve ser feito é um bom planejamento. Quanto maior o P, menores as ações corretivas. P = planejamento” (D1), destaca a importância do apoio ao trabalho realizado na escola, em que o planejamento das ações escolares, como instrumento que promove à consolidação de inovações em conteúdo, método e gestão com suas respectivas metodologias.

A importância de maior consciência da relevância do ato de planejar, que é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir (OLIVEIRA, 2007, p.21), em movimento reflexivo, dialógico, que requer o envolvimento e a participação ativa da coletividade escolar.

Constata-se que o planejamento permeia o trabalho do diretor e da equipe escolar no direcionamento dos instrumentos de gestão, como mecanismo de planificação, monitoramento e regulação escolar.

A consolidação de inovações acontece “através das disciplinas Eletivas, Mundo do trabalho, Preparação Acadêmica” (D4). Sendo as Disciplinas Eletivas, um dos componentes da parte diversificada da matriz curricular⁵³, elas devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdo, temas ou áreas do Núcleo Comum. Considera a

⁵³ Alterada a matriz curricular do PEI conforme Resol SE nº 68 de 12 de dezembro de 2020.

interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das áreas de conhecimento.

Na perspectiva da prática escolar assumir um papel importante nas questões relacionadas ao currículo:

[...] o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. (SACRISTÁN, 1998, p.201).

Conforme as Diretrizes do PEI para as escolas (SÃO PAULO, 2014, p.14) espera-se que, diante das oportunidades que surgem no seu cotidiano escolar, os jovens compreendam as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades asseguradas a partir da construção dos projetos de vida, realizados por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho.

Em uma resposta verifica-se a possibilidade de se construírem espaços de reflexão frente ao currículo e disciplinas da matriz curricular, sobre as várias questões que permeiam o cotidiano escolar, as necessidades de formação e autoconhecimento, por meio de práticas democráticas de gestão, administrativa ou pedagógica, em verdadeiro e promissor diálogo, conforme Gutierrez e Catani (1998, p. 74), que

[...] só podes ser verdadeiro e frutífero a partir de um esforço de aproximação onde todos tentem perceber e conhecer o outro em seu próprio contexto e a partir da sua própria história constitutiva. Ou seja, ver o outro tal qual ele mesmo se vê, e não apenas como eu o vejo a partir da minha especificidade. (GUTIERREZ; CATANI, 1998, p.74)

A escola precisa priorizar o exercício da participação e do diálogo em todos os sentidos, para formação de cidadãos tolerantes e capazes de contribuir com uma sociedade melhor, transformadora e emancipadora.

As respostas evidenciaram a aceitação dos diretores do proposto no modelo de gestão e corroboram que estes instrumentos articulados ao fazer educacional potencializam o

processo de escolarização mediante a checagem e reprogramação de ações planejadas, com destaque ao bom planejamento.

Houve destaque para a importância da utilização de recursos tecnológicos, a relevância das disciplinas da parte diversificada do currículo como consolidação de inovações em conteúdos e metodologias ligando o modelo pedagógico e de gestão para que juntos favoreçam o Projeto de Vida dos alunos, no norteamento das ações destes jovens.

Assim, a escola precisa estar dotada destes recursos diversos (tecnológicos, digitais) de forma a garantir a inserção dos alunos e dos docentes nas exigências atuais de conhecimento com uso de metodologias digitais, midiáticas, dentre outras, desde a formação inicial, continuada ou permanente dos profissionais, com repasses de recursos suficientes e sistematizados, de acordo com as necessidades das instalações e do pedagógico.

Uma resposta ressalta a importância dos alinhamentos dentro das atribuições de cada profissional em seu trabalho, o que favorece a proposta em relação ao acompanhamento e ao processo educacional, para que se organize estruturado em papéis definidos e atribuições compartilhadas, entre os profissionais, com constante checagem/acompanhamento e ajustes observados e necessários, por meio de ações corretivas.

Nesse movimento, o diretor lidera os atores escolares no mesmo rumo, favorecendo avanços contínuos e sustentáveis nos campos da gestão pedagógica e do funcionamento da escola.

É possível, no entanto, verificar a ocorrência de estruturas hierarquizadas em escolas em que há cobrança de ações, sem, no entanto haver a liderança para se viver valores educacionais adequados, agir de modo a melhorar os processos educacionais de forma articulada para que os alunos tenham uma melhor formação e aprendizagem significativa. Há ainda escolas em que o diretor se ocupa, a maior parte do tempo, com questões operacionais secundárias, à margem do que é central para formação dos alunos e sua aprendizagem. (LUCK, 2012, p.42).

Mediante o papel da escola em garantir a aprendizagem de todos os alunos, a gestão escolar constitui-se na promoção da organização de aspectos administrativos, financeiros, burocráticos, pedagógicos, dentre outros, pelo funcionamento e êxito escolar, encarregada de garantir a gestão participativa, no princípio da probidade e com transparência administrativa.

5.5.6 Categoria “Monitoramento e Regulação”

A questão de pesquisa nº 4 (Q 25 e Q26) surge como “os instrumentos do modelo de gestão permitem ao diretor de escola monitorar e ajustar o trabalho pedagógico, os resultados

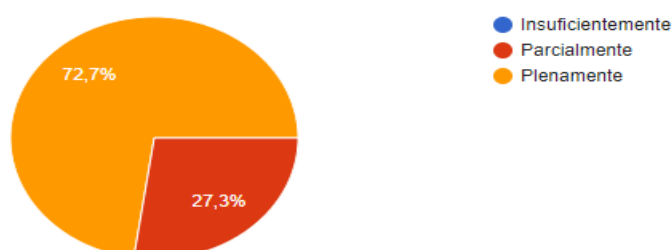
educacionais e os planos de formação continuada para a equipe escolar”. Esta categoria de análise complementa a anterior, quanto ao planejamento e aperfeiçoamento das estratégias de gestão, aponta percentual e corrobora, por meio das justificativas apresentadas pelos diretores ao preenchimento do instrumento de análise.

Dentre as respostas do questionário (Figura 32), não houve apontamento de serem insuficientes os instrumentos do modelo de gestão. “Parcialmente” foi assinalado por 27,3% (três diretores), enquanto que 72,7% (oito diretores) marcaram com “plenamente” o quanto os instrumentos do modelo de gestão permitem monitorar e ajustar o trabalho pedagógico, sendo que os resultados educacionais e os planos de formação continuada para a equipe escolar cumprem seu papel conforme determinações do PEI. Não houve apontamento na opção “insuficientemente”.

Figura 32. Instrumentos de gestão e monitoramento (Q25)

Os instrumentos do modelo de gestão permitem ao diretor de escola monitorar e ajustar o trabalho pedagógico, os resultados educacionais e os planos de formação continuada para a equipe escolar?

11 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Em busca por efetivos resultados, Lück (2006, p.54) coloca que por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terá, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos.

Nas justificativas apontadas como “parcialmente”, evidenciou-se a quantidade de instrumentos e, como sugestão, que “poderiam ser aglutinados em menor quantidade de documentos melhores elaborados” (D11). Infere-se que a quantidade dos registros, dos instrumentos de planejamento deva se constituir na perspectiva qualitativa com clareza e objetividade, sem inviabilizar ações escolares ou sua flexibilidade. A demanda de preenchimento, de análise e estudo, frente aos indicadores, aos relatórios, planos, dentre

outros instrumentos, exigidos na escola, pode de alguma forma dificultar a execução das demandas do diretor, como ele possivelmente desejasse, talvez pelo gerenciamento do tempo, estudo e aprofundamento necessários.

Ainda como “parcialmente”, também foi justificada a dificuldade na conciliação de agendas da escola e de outros órgãos: “trabalhamos com uma agenda previamente elaborada, porém agendamentos da SEE, da Diretoria de Ensino, e ou outros órgãos dificultam o cumprimento fidedigno da agenda escolar” (D6).

A agenda da escola é um documento elaborado mensalmente que define as atividades que acontecerão na escola. Ela deve estar em consonância com a agenda bimestral e atualizada quando ocorrem mudanças de planejamento das atividades previstas. Nesta agenda se apresenta a organização proposta pela escola para oferecer o currículo integrado, sob responsabilidade do diretor, e para oferecer evidências do cumprimento das ações previstas no Plano de Ação da escola e nos respectivos Programas de Ação. (SÃO PAULO, 2014. p.31).

A escola, a Diretoria de Ensino e a Secretaria da Educação devem estar em sintonia com efetividade, inclusive por meios tecnológicos disponíveis para a comunicação mais eficaz, que facilita o planejamento e cumprimento de agendas, no aprimoramento, na estruturação, organização dos trabalhos e gerenciamento de tempo. O uso de agendas tanto profissional como pessoal favorece que os atores escolares tenham certa previsibilidade, em um ambiente muitas vezes imprevisível, que depende de um conjunto complexo de ações, condições e situações do dia a dia escolar.

Foi apontada também a necessidade de reuniões, reflexões e avaliações da gestão e professores para entenderem e colocarem em práticas ações que possibilitem o aprimoramento do trabalho pedagógico na escola. Este processo requer formação, entendimento e abertura, dentre outras condicionantes, para os ajustes necessários ao trabalho pedagógico e à obtenção de resultados na aprendizagem dos alunos.

Nas justificativas apontadas como “plenamente” foi descrito que “o programa de ação já prevê uma oportunidade do profissional relatar suas necessidades junto ao modelo de ensino onde facilita a elaboração de um plano de formação via escola ou Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino. O relatório de acompanhamento das aulas, o cumprimento da agenda de trabalho, os indicadores de resultados, o resultado das avaliações 360° e as reuniões com os líderes de turma nos dão a dimensão das necessidades de aperfeiçoamento profissional” (D1).

Percebe-se que o diretor toma informações, dados, diagnósticos que subsidiam a definição de elementos para formação, aprofundamento no ambiente escolar. O apoio das instituições, como o Núcleo Pedagógico, conforme o artigo 75 do Decreto nº 64.187, de 17 de

abril de 2019, “unidades de apoio à gestão do currículo da rede pública estadual de ensino, que atuam [...] em articulação com as Equipes de Supervisão de Ensino”. (SÃO PAULO, 2019), são apontados com articuladores do trabalho escolar, alinhados com instâncias superiores. Tanto o núcleo pedagógico como a supervisão de ensino devem estabelecer parcerias com as escolas em diversas questões voltadas ao ensino, ao currículo, às práticas escolares, para o alcance do essencial, que é aprendizagem.

A Supervisão de Ensino, conforme o artigo 74 do Decreto, acima citado, deve “exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas”. (SÃO PAULO, 2019). O viés de fiscalização exercido pelo supervisor de ensino, deve favorecer a orientação técnica tanto voltada ao administrativo quanto ao pedagógico, sendo este um profissional incumbido de “apresentar à equipe escolar as principais metas e projetos da Secretaria, com vista à sua implementação e auxiliar a equipe escolar na formulação” (SÃO PAULO, 2019) em orientação técnica para a formação e correção de rumos, conforme necessidades detectadas ou apresentadas pelas escolas.

Um diretor manifesta que “tornando os documentos de gestão vivos é possível gerenciar o tempo para cada ação e assim monitorar e traçar as correções através de indicadores e evidências levantadas”. (D3). Interessante o termo utilizado, “vivos”, referindo-se aos documentos de gestão, o que denota intimidade, familiaridade para com os registros e evidências do trabalho escolar, como uma prática do diretor que auxilia a gestão de tempo, tão precioso dentro das escolas, em meio às demandas, aos desdobramentos e imprevisibilidade do dia a dia escolar.

Neste sentido do tempo escolar, no administrar as ações do diretor, uma resposta referiu que “o que não pode acontecer é perder prazos, caso aconteça deixa de ser eficiente” (D4), denotando a preocupação com os prazos, no sentido de se manter a eficiência ao cumprimento do planejamento, das propostas de cada membro da equipe escolar no controle ao trabalho previsto e executado dentro do estipulado.

Sendo o diretor de escola a liderança e tendo a responsabilidade tanto na gestão quanto no pedagógico escolar, o conhecimento técnico-pedagógico é indispensável, que desempenhe de forma articulada sua função, na qual “o líder tem a obrigação de introduzir mudanças que

melhorem a qualidade de vida do grupo; precisa ter visão, inspirar o grupo” (BORGES, 2004, p.24).

A amplitude de responsabilidades e desafios ao diretor de escola é permeada pela complexidade em que as dimensões da gestão, de atribuições e expectativas por uma escola de qualidade educacional, atenda o processo de participação requerido na contemporaneidade, em que de diferentes formas pode-se interpretar a participação no contexto escolar, em uma sociedade em transformação, que se constitui em processos de aprendizagem, de mudanças culturais, pessoais e interpessoais.

Destacou-se o trabalho da coordenação pedagógica na escola dentre as respostas aos questionários, “através do monitoramento feito pelos PCA e PCG que detecta as fragilidades da equipe para elaboração de planos de formação” (D5) como pontos que promovem o diagnóstico de fragilidades e intervenções.

O professor coordenador geral (PCG), conforme prevê o Tutorial do PEI (SÃO PAULO, 2012, p.5) deve coordenar a atuação dos professores coordenadores de área, garantindo alinhamento das ações entre as áreas e, com apoio desses, orientar professores quanto às aulas de trabalho pedagógico coletivo e livre, exercido na escola em sua totalidade.

De acordo com a Lei Complementar nº 1.191, de 2012 as atribuições do professor coordenador geral (PCG) são:

I - executar a proposta pedagógica de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem; II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual; III - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação; V - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração; VI - coordenar as atividades dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento; VII - avaliar e sistematizar a produção didático pedagógica no âmbito da respectiva Escola; VIII - apoiar o diretor nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da respectiva Escola, em suas práticas educacionais e de gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação; IX - responder pela direção da respectiva Escola, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola (SÃO PAULO, 2012).

O professor coordenador por área de conhecimento (PCA) tem atribuições muito semelhantes às do Professor Coordenador, mas com responsabilidade específica numa área de conhecimento. As vantagens da existência desse profissional no ambiente escolar estão na

maior facilidade de apoio aos professores da respectiva área (linguagens e códigos; ciências humanas; matemática e ciências da natureza) com dificuldades específicas da disciplina; e no reforço à coordenação pedagógica com trabalho interdisciplinar na equipe escolar.

A coordenação mantém proximidade com o diretor e vice-diretor. Junto aos professores atua como apoio na articulação do pedagógico no aspecto interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação e na articulação com a gestão escolar.

A gestão escolar, Lück (2006, p.35), como um ato de gerir a dinâmica cultural da escola, alinhando com as diretrizes e políticas educacionais,

[...] públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LÜCK, 2006, p.35).

Na organização para a promoção da efetiva aprendizagem, nas respostas ao instrumento de análise houve concordância pela maioria dos participantes quanto ao fato dos “instrumentos de gestão, que trazem respostas semanais através de monitoramento e resultados esperados” (D9) ao diretor de escola. Sendo apontado que “tudo está vinculado a partir do modelo proposto, ou seja, os instrumentos permitem o monitoramento das ações, que revelam os resultados que permitem reavaliar o que está dando certo e o que necessita ser revisto. Isso gera uma demanda de formação que é considerada pela equipe” (D12).

Depreende-se que os instrumentos de gestão permitem ao diretor de escola monitorar e ajustar o trabalho pedagógico, os resultados educacionais e os planos de formação continuada para a equipe escolar, em movimento de ação reflexão, já que, como aponta Freire (1987, p.78), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Ao gestor escolar compete facilitar o processo de construção coletiva do projeto pedagógico e dos instrumentos de planejamento de gestão, no movimento de ação e reflexão, por meio do diálogo, do registro de evidências que justifiquem sua orientação e intervenção junto a equipe escolar, as famílias e alunos.

Neste sentido, a relevância do planejamento, comparado a uma construção, Borges (2004, p.30), afirma que "assim como não se constrói um prédio ou uma estrada sem projeto, não se deve construir uma escola sem planejamentos".

Os diretores de escolas situam-se em meio a questões tanto do campo político como organizacional e local, as quais condicionam a sua função e as atribuições, as competências mobilizadas, os procedimentos utilizados e os resultados obtidos.

Mediante ao atendimento da escola pública as mudanças e exigências da sociedade e contexto atual, a importância do papel do gestor escolar, na transparência das ações e medidas educacionais, considerando os aspectos sociais da comunidade e os conflitos presentes de diversas formas na vida social, demandam uma gestão coletiva em busca de soluções às questões educacionais, profissionais e sociais.

Para Lück (2004, p.66), "é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal". Afirma, que é do "desempenho e da sua habilidade em influenciar o ambiente depende, em grande parte, a qualidade do ambiente e clima escolar, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem".

Vê-se a relevância do diretor de escola, no fato de que, mesmo conduzido por rotinas, agendas, métodos e esquemas de raiz gerencial, e mesmo por vezes de forma restrita, atua com protagonismo, colocando seu "modo" de ser, agir e fazer no ambiente escolar, frente às dimensões da gestão de resultados educacionais, a gestão democrática e participativa, a gestão de pessoas, a pedagógica, administrativa, da cultura e do cotidiano escolar no enfrentamento de diversas questões recorrentes a educação pública de qualidade.

A categoria de análise "Monitoramento e regulação", a questão Q27 apontou "com qual frequência o diretor realiza o monitoramento dos instrumentos de gestão?"

As opções a questão foram (semanal, mensal, bimestral, semestral e anual) referentes aos instrumentos (Plano de ação, Programa de ação, Agendas, Rotina de funcionários, Proposta pedagógica, Regimento escolar, Plano de gestão e Outros).

No quadro a seguir (Quadro 14) apresenta-se o percentual das respostas:

Quadro 14. Frequência de Monitoramento (Q27)

	Semanal	Mensal	Bimestral	Semestral	Anual
Plano de ação	66,7% (8)	25% (3)	8,3% (1)	-	-
Programa de ação	8,3% (1)	50% (6)	33,3% (4)	8,3% (1)	-
Agenda	83,3% (10)	16,7% (2)	-	-	-
Rotina de funcionários	50% (6)	25% (3)	8,3% (1)	16,7% (2)	-
Proposta pedagógica	8,3% (1)	8,3% (1)	25% (3)	41,7% (5)	16,7% (2)
Regimento escolar	-	8,3% (1)	8,3% (1)	33,3% (4)	50% (6)
Plano de Gestão	-	16,7% (2)	8,3% (1)	33,3% (4)	41,7% (5)

Fonte: Elaborado pela autora.

Seis diretores de escola selecionaram a opção “Outros”, conforme tabela a seguir (Tabela 8):

Tabela 8. Outros instrumentos de gestão

Instrumentos acrescentados na opção “Outros”

Acompanhamento do fluxo – Semanal

Monitoramento das aulas - Mensal

Monitoramento dos relatórios do Projeto de Vida – Bimestral

Mapeamento das habilidades adquiridas pelos alunos

Através dos PDCA's

MMR – Método de Melhoria de Resultados⁵⁴ – Diariamente

A proposta pedagógica e o regimento escolar são consultados sempre que necessário não tendo um período específico.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao monitoramento dos Planos de ação, os percentuais são de 66,7% para semanal, 25% para mensal e 8,3% para bimestral conforme apontado nas respostas ao instrumento de análise sobre a frequência do monitoramento realizado pelo diretor de escola.

⁵⁴ Em 2017, a Secretaria da Educação implantou o programa Gestão em Foco, este programa utiliza o Método de Melhoria de Resultados, em busca de avanços educacionais, pedagógicos e de gestão, nas escolas.

O monitoramento realizado pelo diretor aponta envolvimento e atenção para com este instrumento, onde se estabelecem prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e as estratégias para que as escolas alcancem um melhor ensino e aprendizagem.

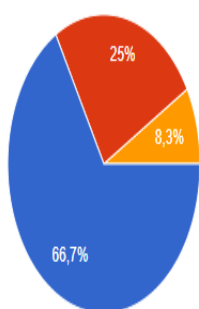
O Plano de ação é comparado com uma bússola que norteará a equipe na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor, cuja responsabilidade é coordenar as diversas atividades, integrar os resultados. (SÃO PAULO, 2014, p.39). Os instrumentos de planejamento em atividades a curto, médio ou longo prazo, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, das práticas de gestão, do currículo, do ensino, devem favorecer a aprendizagem dos alunos.

No decorrer da análise das categorias, observou-se que a cada dia se faz necessário que os atores escolares estejam abertos a novos conhecimentos, que possibilitam inovar as práticas pedagógicas e de gestão, tendo os diversos tipos de planejamento como meios frente aos objetivos propostos.

Figura 33. Plano de Ação e Programa de Ação

Plano de ação

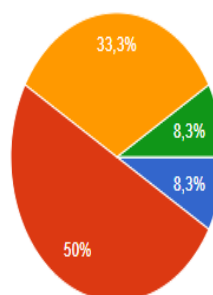
12 respostas



Programa de Ação

12 respostas

● Semanal
● Mensal
● Bimestral
● Semestral
● Anual



● Semanal
● Mensal
● Bimestral
● Semestral
● Anual

Fonte: Elaborado pela autora.

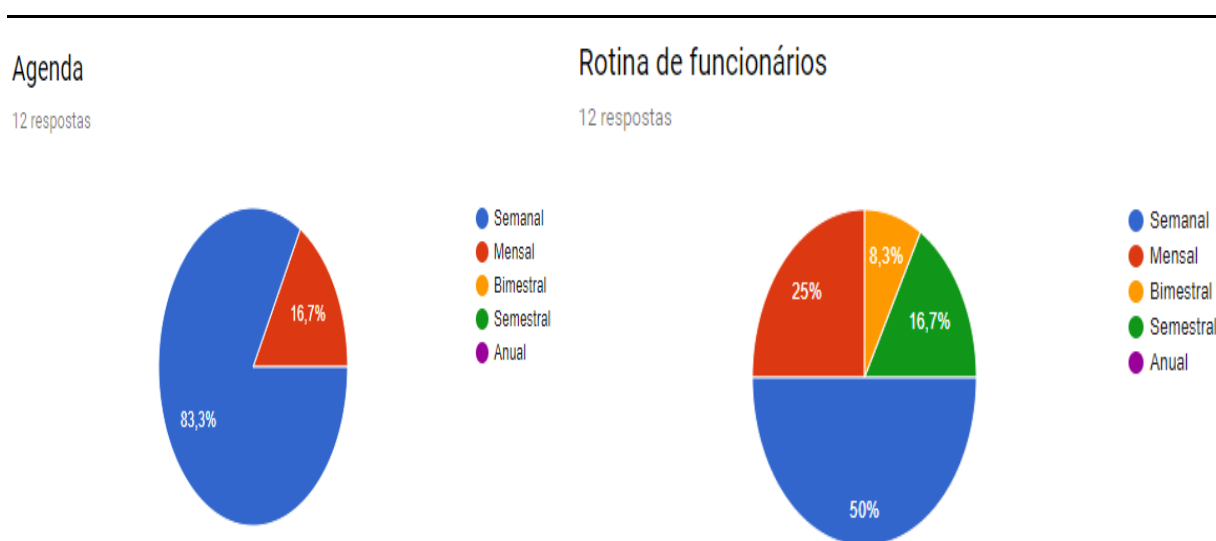
Quanto aos percentuais apontados pelos respondentes sobre o Programa de Ação (Figura 33), 8,3% apontaram que o fazem semanalmente; 50% mensalmente; 33,3% bimestralmente e 8,3% semestralmente. A opção anual não obteve registro de apontamento por parte dos diretores de escolas.

O Programa de ação é um registro individual e faz parte do conjunto de instrumentos de gestão, com atividades detalhadas a partir das estratégias e ações do Plano de Ação e relacionadas à atuação de gestores e docentes. Comparando os dois instrumentos, Planos e

Programas de Ação, manifestam que “o Plano de Ação vislumbra o futuro, a execução é o agir no cenário atual sem perder de vista o cenário desejado, são os Programas de Ação em prática”. (SÃO PAULO, 2014, p.51).

Outros instrumentos, como a Agenda e o controle da Rotina de funcionários, foram solicitados no questionário e tiveram as seguintes porcentagens no acompanhamento (Figura 34):

Figura 34. Agenda e Rotina de funcionários



Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo a figura acima, semanalmente 83,3% diretores de escola manifestaram a frequência do monitoramento quanto à agenda da escola e 16,7% mensalmente.

Conforme o material instrucional, Caderno do Gestor a Agenda da Escola, que “apresenta a organização proposta pela escola para oferecer o currículo integrado, sob responsabilidade do diretor, e para oferecer evidências do cumprimento das ações previstas” (SÃO PAULO, 2014, p.31), é um documento elaborado mensalmente. Descreve e define as atividades que acontecerão naquele mês, e deve estar alinhada com a Agenda Bimestral, atualizada em função das mudanças de planejamento das atividades previstas.

O diretor de escola, em geral, também faz sua agenda profissional, um instrumento na organização de trabalhos e programação, mediante o estabelecimento de rotinas, da necessidade de organizar seu tempo na escola, por meio de um plano que contemple todas as dimensões da educação escolar e dos sujeitos inseridos no processo, pois o diretor de escola cumpre sua demanda de trabalho, tanto interna como externamente ao ambiente escolar.

Do monitoramento da rotina de funcionários, foi apontada a porcentagem de 50% para a realização semanal, 25% mensal, 8,3% bimestral e 16,7% semestral. As alternâncias verificadas podem ser pelo fato do monitoramento ser compartilhado entre o diretor de escola e o vice-diretor.

Quanto à Proposta Pedagógica, o Programa Ensino Integral indica, na relação com o Plano de Ação, que assegura maior concretude a este documento, a exigência da “construção de normas bem definidas pelo coletivo, diante da riqueza do real, da diversidade e dos grupos heterogêneos marcantes no cotidiano escolar, propiciando o exercício da convivência”. (SÃO PAULO, 2014).

A Proposta pedagógica, ou Projeto Político Pedagógico (PPP), como instrumento teórico metodológico, conforme defende Vasconcellos (1995),

(...) que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p.143).

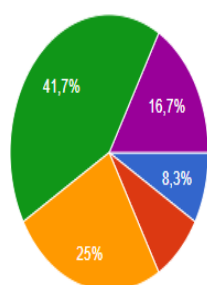
Nesse sentido, a proposta pedagógica deve ancorar os demais instrumentos do PEI, num movimento reflexivo, ativo, constantemente revisitado e conhecido por toda equipe escolar.

Do monitoramento da proposta pedagógica (Figura 35) foi apontada a porcentagem de 8,3% para a realização semanal, 8,3% mensal, 25,0% bimestral, 41,7% semestral e 16,7% anual. Na opção “outros”, um diretor respondeu que a proposta pedagógica é “consultada sempre que necessário não tendo um período específico” (D12).

Figura 35. Proposta pedagógica e Regimento escolar

Proposta Pedagógica

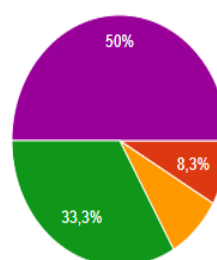
12 respostas



Regimento Escolar

12 respostas

● Semanal
● Mensal
● Bimestral
● Semestral
● Anual



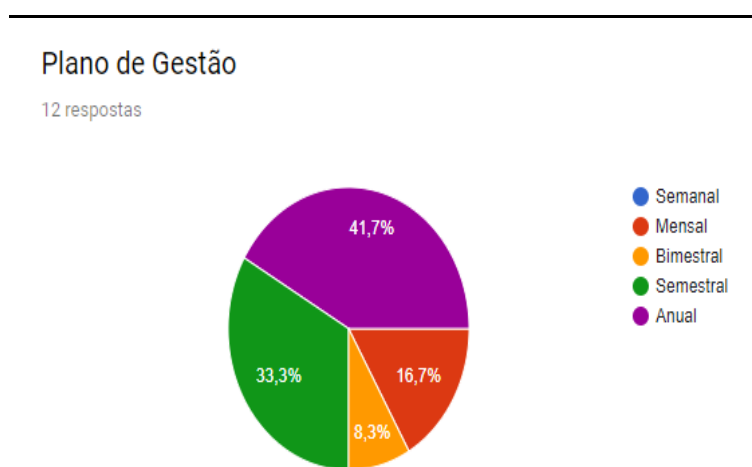
● Semanal
● Mensal
● Bimestral
● Semestral
● Anual

O Caderno do Gestor (2014) orienta sobre as normas construídas e materializadas por meio do Regimento Escolar, mediante o Parecer CEE nº 67/1998, acrescido das adequações necessárias, a partir da definição das finalidades e das ações propostas pela escola para atingi-las, “a Proposta Pedagógica subsidia a construção do Regimento Escolar, que permitirá o desenvolvimento dos objetivos constantes da identidade pretendida” (SÃO PAULO, 2014. p.18).

O monitoramento do Regimento Escolar foi apontado pelos diretores de escola com as porcentagens de 8,3% para realização mensal, 8,3% bimestral, 33,3% semestral e 50,0% anual. De acordo com UNESCO (2004, p.304), o regimento escolar “estabelece a organização e o funcionamento da escola e regulamenta as relações entre os participantes do processo educativo”.

Na opção “Outros” um diretor de escola respondeu que o Regimento escolar é consultado “sempre que necessário não tendo um período específico” (D12).

Figura 36. Plano de Gestão



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto ao monitoramento ao Plano de Gestão (Figura 36), as respostas revelam porcentagens de 16,7% mensalmente, 8,3% bimestralmente, 33,3% semestralmente e 41,7% anualmente.

O Plano de Gestão da Escola envolve aspectos administrativos e pedagógicos, operacionaliza e gerencia o Projeto Pedagógico. Passa a ser um documento que avaliará periodicamente os objetivos e metas, bem como controlará e acompanhará o Plano de Ensino,

ao longo de quatro anos. Anualmente são elaborados e atualizados seus anexos, contendo: calendário escolar; matriz curricular; horário das aulas; quadros administrativos; docentes; comprovação de funcionamento e manutenção de equipamentos; projetos desenvolvidos; informações dos colegiados; ficha cadastral da escola e quadro de alunos; síntese do rendimento escolar do ano anterior; critérios adotados para o agrupamento dos alunos; plano de aplicação de recursos financeiros, dentre outras informações e documentos.

A garantia do funcionamento pleno da escola como organização social, conforme Lück (2009, p.15), cabe ao diretor: “com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais”.

Depreende-se que, no conjunto de instrumentos de gestão, o monitoramento ocorre nas escolas com vista a replanejar, melhorar e ajustar sempre que necessário, conforme apontam aos indicadores de resultados (avaliações internas, externas e diversos tipos de avaliação utilizada pelos docentes), de frequência (fluxo escolar), de participação das famílias, do envolvimento nas atividades escolares, do comportamento dos alunos, dentre outros, na intenção do aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, quando no item da questão “Outros” foi acrescentado, o PDCA, possivelmente significa tornar as ações da escola mais efetivas, sendo que este método estrutura os instrumentos e práticas de gestão, e é utilizado com regularidade nestas escolas.

Ainda, na alternativa “Outros” foram apontados: “acompanhamento do fluxo é semanal” (D1), referindo-se ao controle de frequência dos alunos, dado importante que atinge diretamente o aproveitamento escolar; “Monitoramento das aulas: mensal (D4), infere-se que por meio do monitoramento da coordenação em reuniões de alinhamento com o diretor da escola; “Monitoramento dos relatórios do Projeto de Vida: Bimestral” (D4), sendo este eixo central do PEI para que jovem amplie a percepção que tem de si mesmo como sujeito e cidadão, com base nas expectativas e apostas que seus familiares, pais, professores e amigos fazem a seu respeito” (SÃO PAULO, 2014, p.6).

Nesta alternativa houve também referência ao Método de Melhoria de Resultados (MMR) implementado nas escolas estaduais em 2017 pela Secretaria da Educação (SE) mediante o Programa Gestão em Foco, conforme informações do site oficial da Secretaria. Nesse método, o monitoramento do plano de melhoria da escola, feito na plataforma da secretaria escolar digital (SED) da Secretaria da Educação, se dá conforme as etapas e os prazos para cada ação descrita, mediante os problemas apontados pela equipe escolar.

5.5.7 Objetivo específico “Correlacionar os resultados educacionais de avaliações externas de escolas do PEI frente ao proposto por melhores resultados”

A contextualização teórica descritiva e analítica foi apresentada no capítulo cinco, específico sobre os resultados das avaliações e indicadores educacionais (SARESP, IDESP e IDEB). No decorrer dos capítulos deste estudo, a legislação, os normativos e as diretrizes que estruturam o Programa Ensino Integral foram fundamentados e contextualizados de maneira teórica, descritiva e analítica. Observou-se que há um aparato, um ferramental diretivo e controlador nas ações que envolvem desde a adesão da escola ao programa, até o seu funcionamento e os processos de avaliação das equipes escolares. São marcantes as diretrizes, os tutoriais do processo gerencial para o direcionamento do planejamento, execução, monitoramento, controle e avaliação das ações, atividades e dos resultados escolares.

O estudo partiu do processo histórico e social da implantação do Ensino Integral no Brasil e em São Paulo, por meio da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Observou-se desde a concepção do Programa, com destaque aos modelos de gestão e ao modelo pedagógico, suas premissas, com foco no protagonismo juvenil, perspectivas a gestão para o projeto de vida de cada aluno, aprimoramento e protagonismo do diretor de escola, até os conceitos do modelo de ensino integral, a utilização de instrumentos de gestão no norteamento do planejamento escolar, do monitoramento e da regulação por parte do diretor de escola, no cumprimento de papéis e responsabilidades à execução, acompanhamento e avaliação no contexto escolar, com apoio das ferramentas de gestão.

Nesse capítulo, quanto aos resultados educacionais, ficaram evidenciados os resultados crescentes e positivos das escolas pioneiras do PEI, na análise dos anos de 2013 a 2017, a partir de dados coletados do SARESP, IDESP e IDEB.

Observa-se gradualmente, no SARESP e nos índices do IDESP, crescimento positivo no decorrer dos anos nos resultados obtidos pelas escolas do PEI, em maior e menor grau de crescimento. Considera-se que diversos fatores influenciam nos resultados escolares, desde questões ligadas a aspectos econômicos, sociais, estruturais, funcionais e organizacionais, culturais, dentre outros, em contexto abrangente, interno ou externo às escolas. Infere-se que cada instituição escolar tenha condições de levantar diagnósticos e prerrogativas na elucidação de suas reais necessidades e desafios, e atuar em sua governabilidade, na adoção de estratégias de planejamento, monitoramento e regulação com a utilização dos instrumentos

de gestão, no fortalecimento das diretrizes da escola e dos objetivos educacionais para o alcance da aprendizagem dos alunos.

Quanto aos resultados obtidos nas avaliações externas estaduais e federais, os dados sugerem que as escolas PEI apresentam resultados favoráveis, principalmente no observado no IDEB 2017. A avaliação, nesse tempo histórico, político, educacional que vivemos, pauta agendas governamentais no sentido de prerrogativas para elaboração de políticas públicas, porém sua real concepção requer ainda a quebra de paradigmas e de conceitos arraigados na sociedade quanto ao seu caráter punitivo, compensatório, excludente.

Do modelo tradicional eurocêntrico reprodutivista para uma concepção sistêmica, há que se conceber um processo transformador ao longo do tempo que, pela sua natureza dinâmica, necessita de acompanhamento próximo e periódico. Faz-se necessário pensar que toda idealização, quando implementada, precisa de adequação, “ajustes”, acompanhamento, avaliação etc. (LEMES, 2015, p.143).

Para este autor, quando a avaliação é vinculada pela política educacional a bonificações de resultados, responsabilização dos agentes públicos, eximindo o estado de seus deveres em garantir a valorização e qualificação profissional, estruturas e recursos compatíveis com as necessidades das escolas, perde-se a oportunidade importante de aprimoramento para com a melhoria da educação. Assim como, a ausência de transparência nos processos da gestão escolar e das metodologias de ensino, que necessitam atuar em constante reflexão sobre o ensino e a aprendizagem no contexto escolar, considerando as ponderações dos atores educacionais, na valorização de sua carreira, de suas experiências e vivências na realidade de cada escola, no enfrentamento de desafios diários gerados pelo aglomerado de questões de diversas ordens que se refletem na escola e desmotivam os educadores – sendo estes os elementos fundantes na discussão sobre educação pública de qualidade, e inclusive deixando de ser atrativa a carreira do magistério para a geração atual.

A avaliação, assim, deverá favorecer o processo de construção do conhecimento, conforme Lemes (2015, p.140):

A avaliação em processo deve possibilitar a “revelação”, no sentido de conhecimento, dessa realidade em transformação. Assim, na avaliação da aprendizagem, caracterizada pela busca e verificação dos indícios de como o objeto dessa aprendizagem está e qual o sentido que tem para o sujeito que aprende; há que se considerar, também, a dimensão psicológica do avaliador para a aceitação (e o acolhimento) desta realidade rigorosamente como está. Pois, a realidade, em processo, transforma-se com esse avaliador, e as intervenções dele devem ser feitas nesse sentido.

O monitoramento, os planos direcionados aos objetivos definidos, com prazos, métodos, sistematização, dentre outras possibilidades, podem auxiliar no aprimoramento dos gestores, educadores na busca por resultados educacionais, contemplando o contexto escolar e a gestão pedagógica, entre todas as dimensões da gestão escolar, para Lück (2009):

[...] é a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que está se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (LÜCK, 2009, p.95).

Nas respostas ao questionário, evidencia-se que o plano de ação, os programas de ação, os instrumentos de gestão das escolas, seus resultados e metas são analisados e estudados por meio de reuniões, formações, redirecionamento de rumos e estratégias para alcance dos objetivos da escola, do projeto de vida de cada aluno, no contexto de premissas e princípios atribuídos as escolas.

As prerrogativas de avaliações, sejam institucionais externas ou internas, apresentam “diferentes instrumentos que devem ser construídos e aplicados de forma que as diferentes análises possam apresentar como resultado a conformação de um mosaico revelador do elemento avaliado” (Lemes, 2015, p.140), o que possibilita a análise e reflexão quanto ao planejado, o realizado, ao alcançado e o replanejado. Pode-se estabelecer um paralelo com o método PDCA que é utilizado nas escolas do programa. Nesse contexto, o gestor escolar organiza, realiza, avalia e reorganiza seu trabalho para resolução de desafios à escola quanto aos propósitos, às atribuições e responsabilidade de cada membro da equipe escolar para o cumprimento das metas por melhores resultados.

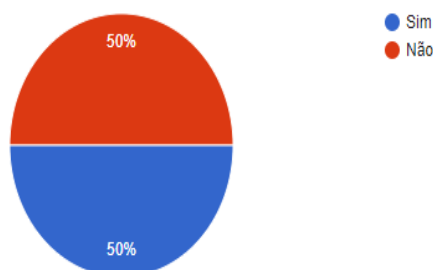
5.6. Proposições dos Diretores de Escolas

Nas respostas às questões Q36 e Q37 do instrumento de análise foram apontadas, mediante a experiência dos diretores, algumas sugestões para o aperfeiçoamento, ajustes ou melhorias ao PEI (Figura 37).

Figura 37. Sugestões (Q32)

Mediante sua experiência no PEI você gostaria apresentar algumas sugestões para o aperfeiçoamento, ajustes ou melhorias?

12 respostas



Fonte: Elaborado pela autora.

Das sugestões, destaca-se que as formações aos profissionais sejam realizadas por polos e não somente pelas Diretorias de Ensino, no sentido de promover maior compartilhamento de experiências, dando ênfase na Formação Continuada da Gestão, o que é imprescindível, pois em geral há equipes de gestão novas na função e mesmo as que permanecem necessitam da formação continuada para o conhecimento da concepção do programa, de suas diretrizes, de temáticas sobre a gestão escolar, os processos de ensino e aprendizagem, avaliação, currículo, dentre outros temas que são fundamentais a qualificação, do conhecimento, atuação e interação dos atores escolares. É relevante o compartilhamento ou troca de vivência e saberes, pretendido nesta sugestão, mediante o processo de formação continuada das equipes escolares do PEI, que teve desenhos formativos diferentes e complementares desde a implantação em 2012.

Outra sugestão foi a de simplificar ou extinguir o processo de avaliação 360° na forma semestral, realizando-o anualmente. Avaliou-se que o processo é “muito cansativo, os alunos reclamam muito. Se o profissional atua em várias frentes de trabalho, por exemplo, História, PV, Orientação de Estudo e Eletivas, o aluno tem que abrir o questionário para falar do perfil do profissional 4 vezes e com as mesmas perguntas” (D4). Outra resposta aponta o mesmo direcionamento, ao comentar sobre a “adequação da Avaliação de Desempenho Docente, onde um único questionário deveria abranger todas as disciplinas atribuídas ao docente e com questões fundadas na qualidade das aulas (que ele fosse menos comportamental e fosse mais contextualizado às práticas escolares.)” (D11).

Um mesmo professor pode ter aulas atribuídas em sua disciplina da BNC e da parte diversificada, conforme legislações e diretrizes que dispõe à gestão de pessoas nas escolas. A

sugestão apresentada na resposta do diretor de escola ao questionário é para que se unifique a avaliação 360° no profissional de maneira global, sem particularizar sua atuação em cada disciplina.

Essa sugestão consta da apresentação da SEE-SP de agosto de 2019 aos Dirigentes e Supervisores de Ensino quanto à ampliação do Ensino Integral para 2020, conforme a Resolução SEDUC/SP nº 44, de 10 de setembro de 2019, com previsão de ser realizado anualmente o processo de avaliação 360° nas escolas.

Houve destaque da necessidade da “reposição do material dos laboratórios pelo setor responsável da SEE (reagentes, lâminas, etc.) pra nós falta recurso e é difícil de aquisição, ainda que voltem os Laboratoristas (estagiários contratados para preparação das aulas práticas de laboratório)” (D2), de onde se depreende a necessidade das escolas em recursos materiais e humanos no apoio as exigências do trabalho educativo.

Em outra resposta, um diretor sugere foco no currículo para que haja uma “revisão da grade curricular para adequação à BNCC” (D8), e outra manifestação diz que o “Programa de Ação e Guias de Aprendizagem poderiam se tornar um único documento, adequando-os ao público que irá acompanhar” (D11); aponta ainda dificuldade em relação ao plano individual de aperfeiçoamento e formação (PIAF) para que haja adequação a realidade das escolas, referindo que esse documento é “repetitivo e que por vezes desconsidera a profissionalização docente”. (D11). Depreende-se que o diretor vê a necessidade de adequação no fluxo de documentos a serem preenchidos, para que a sua utilização e finalidade estejam em consonância com o currículo, a avaliação e o planejamento da escola, sem excesso dos aspectos administrativos e formais, que possam prejudicar a real importância dos planos e seus objetivos, por uma melhor escolarização dos alunos.

As respostas referem que os órgãos públicos devem atender as exigências de materiais, infraestrutura das escolas, “observação por parte da SEE e DE na infraestrutura das escolas do PEI, pois, nossos alunos ficam aqui por 9 horas diárias” (D4), no intuito de melhor atendimento aos alunos, em todos os aspectos da formação escolar, inclusive que se ampliem a oferta de vagas nas escolas de ensino integral, “mais escolas na rede porque muitos alunos ficam sem vagas” (D4).

Nas respostas, a preocupação dos diretores é abrangente, inclusive com o transporte aos alunos que moram distantes da escola, referindo a importância de “garantir o transporte para os alunos que desejam estudar no PEI, ou seja, os alunos que tem escola regular próximo

ao bairro onde mora não lhe é oferecido transporte se ele optar estudar no PEI em outro bairro” (D3), o que enfatiza a necessidade de mais escolas, mais vagas, com equipamentos, recursos físicos e humanos, infraestrutura adequada as condições de implementar uma escola de qualidade, visto a necessidade de aprimoramento dos documentos, bem como, a adequação do espaço físico “melhoria na infraestrutura das escolas” (D8) e recursos financeiros, pontos recorrentes que apontam a situação das escolas, que ainda, não contam plenamente com atendimento as exigências, por um bom ensino e aprendizagem superados.

Um diretor aponta a necessidade de “maior ênfase na formação continuada da gestão” (D3). Observa-se o reconhecimento à necessidade de estudo, formação constante, ao aprimoramento profissional para ampliar a concepção de gestão escolar, fundamental ao enfrentamento dos desafios a gestão escolar.

Os anseios dos diretores revelam as carências de políticas públicas e sua efetividade, quanto ao oferecimento de formações, ao atendimento dos alunos em jornada integral, por meio de investimentos na educação, na ampliação da oferta de vagas e na quantidade/qualidade de recursos disponibilizados, para que a educação pública seja vista como prioridade e a escola do ensino integral cumpra com sua missão, de “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (SÃO PAULO, 2012).

Para existir maior competência, comprometimento das equipes escolares, por meio do trabalho do diretor de escola, dos gestores, docentes, funcionários, alunos, comunidade de pais e sociedade, é imprescindível que políticas públicas atendam a formação de suas equipes, oferecendo condições adequadas ao atendimento escolar para a permanência e com a qualidade do ensino e da aprendizagem, das crianças e jovens nas escolas do Brasil.

Num país em que os jovens precisam deixar a escola, seus sonhos, seus anseios, por questões diversas (econômicas, sociais, culturais), a desigualdade estará em ascensão constantemente. A educação formal é elemento de transmissão, aperfeiçoamento e produção de conhecimento, para a construção de saberes, habilidades, competências cada vez mais necessárias à convivência inclusiva de todos os seres humanos neste mundo plural.

São várias as formas de adquirir conhecimento, seja científico, empírico, de vida, teológico, filosófico, tácito. No entanto, o conhecimento é a ferramenta que humaniza os seres humanos, que dá à busca humana o sentido e o entendimento para a convivência em sociedade, como algo a que se refere à preservação da raça e de sua qualidade de vida. A educação, com o sentido de perpetuar uma espécie, tem uma carga de responsabilidade ampla,

que precisa ser considerada no contexto atual, que vai muito além da lucratividade, dos rendimentos, da responsabilização unilateral das equipes escolares com vistas às leis de mercado.

Vieira (2007, p.68), afirma que cabe “aos formuladores das políticas e aos gestores dos sistemas e das instituições educacionais concentrarem esforços na tarefa de fazer chegar às escolas as condições necessárias ao sucesso do processo de ensino e da aprendizagem”.

A educação formal pública de qualidade tem que atender a todos de maneira inclusiva, participativa, estruturada, com os recursos necessários como (infraestrutura física, tecnológica, organizacional, materiais, profissionais capacitados), para garantir o preconizado nas leis, o enfatizado por pesquisadores e desejado pela sociedade, em garantia ao pleno desenvolvimento dos alunos, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, por meio de uma educação de qualidade inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, previstos em legislações.

Nos dias atuais, as leis, as orientações, sofrem alterações, adequações e processos formativos, adaptativos, organizacionais, e são elementos de estudo e aprimoramento da pesquisa acadêmica em movimento dinâmico e constante. Como indica a normatização da SEE-SP em relação à expansão do PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo para 2020, conforme o artigo 15 da Resolução SEDUC nº 44, de 10 de setembro de 2019, que abre a possibilidade de horários diferenciados de turmas nas unidades escolares do Programa:

I. no modelo de turno integral único de 9 horas e 30 minutos ou; II. no modelo de turno integral em dois turnos de 7 horas. §1º - As diretrizes sobre a organização e funcionamento das unidades escolares que aderirem ao Programa serão editadas pela Secretaria da Educação por meio de resolução específica. (SÃO PAULO, 2019).

Para 2020, novas orientações e direcionamentos são definidos pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação ao Programa Ensino Integral, e quiçá avance a oferta, a qualidade e as condições da escola empreender a educação básica que responda às carências educacionais brasileiras, com ações que alterem as estatísticas e perspectivas da educação pública em melhores resultados e conseqüentemente, a efetividade de uma educação de qualidade para as crianças e jovens.

Nos anexos constam documentos relativos à ampliação de escolas do PEI para 2020 e legislações pertinentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho.

Rubem Alves

A escola, como espaço no exercício de convivência e cidadania entre pessoas diferentes, contribui para o fortalecimento das relações sociais na construção, no aprofundamento, de forma sistematizada, do saber acumulado pela humanidade. Saber fundamental para os processos de desenvolvimento da vida em sociedade, suas exigências e complexidades.

Quanto à relação escola-sociedade, Cortella (2000, p.131-136) aponta três posturas: uma otimista que “atribui à escola uma missão salvífica”; o otimismo crítico, onde a conservação e a inovação estão presentes nesta instituição social, podendo “servir para reproduzir as injustiças e/ou funcionar como instrumento para mudanças” e uma postura de um pessimismo ingênuo, em que a escola é “instrumento de dominação”. No contexto atual, verifica-se a necessidade de que a escola funcione como instrumento de mudança, de renovação, de crescimento cognitivo, social, intelectual, pessoal, para a formação integral de seus alunos.

O Programa Ensino Integral apresenta na estrutura das escolas os princípios ressaltados no Relatório da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI, da UNESCO: Educação: um tesouro a descobrir, nos “quatro pilares da educação”: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a conviver; e, aprender a ser (UNESCO, 1999). Também, o Relatório traz considerações sobre a “administração escolar”:

A pesquisa e a observação empírica mostram que um dos principais fatores de eficácia escolar (se não o principal), reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. É preciso pois, que fazer com que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão. Esta qualificação deve conferir aos gestores um poder de decisão acrescido e gratificações que compensem o bom exercício das suas delicadas responsabilidades (DELORS, J. et. al., 1999, p.163).

Cabe ao gestor escolar na função emancipatória que fundamenta os fins educacionais assumir o paradigma que diz respeito a ideias e valores assumidos coletivamente, representando o cenário da escola que tem ou que se quer, na relação do processo pedagógico

e da gestão, Na escola, a verticalidade e horizontalidade das relações devem acontecer a partir da concepção de coletividade e corresponsabilidade, no sentido de favorecer a emancipação, realização pessoal e profissional por meio de aprimoramento do diálogo e da convivência.

O processo de aprimoramento da gestão participativa, democrática, no ambiente escolar, desafia os diretores e equipes escolares, no envolvimento com a escola, que inclui os participantes no processo, como a comunidade, de todos os que fazem parte,

[...] direta ou indiretamente do processo educacional no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, na proposição de planos de ação, em sua implementação, monitoramento e avaliação, visando os melhores resultados do processo educacional (LÜCK, 2010, p.22).

Para a tomada de decisões, proposições de planos, as escolas buscam evidenciar em sua prática, o percurso em busca da excelência acadêmica de seus alunos e conseqüentemente do reconhecimento do trabalho escolar, mediante propósitos econômicos, políticos, gerenciais, englobados no processo de formação do sujeito social. Assim, os atores escolares, como agentes de intervenção, têm a importância de constituir o fortalecimento da instituição escolar, na medida em que participam na formação do cidadão, jovem que pensa, sente, age e faz parte da sociedade em que vivemos.

No processo de formação do cidadão, Lück (2010) enfatiza a importância do papel do gestor como articulador para realização conjunta do fazer escolar, por objetivos comuns, que levará a educação a se tornar efetiva. A gestão é fundamental para a qualidade pedagógica do processo educacional das escolas e o diretor escolar deve liderar, coordenar e orientar o trabalho educacional promovido na escola. Nas respostas ao instrumento de análise, de maneira geral os diretores apontaram que o instrumento de gestão “Plano de Ação”, expressa um compromisso coletivo mais abrangente, que se constitui em um processo participativo de decisões e que direciona outros instrumentos.

Mediante este processo participativo, sabe-se que a autonomia se dá de maneira relativa, seja no meio escolar, social, político, econômico e/ou cultural. De alguma forma, sempre há dependência entre os seres humanos e as instituições, de diversas ordens, sendo que a autonomia é algo relativo na convivência em sociedade.

A hipótese primeira desta pesquisa supõe-se que, a partir da sistematização de instrumentos de gestão, de monitoramento, frente à dinâmica organizacional do Programa, possibilite à atuação do diretor de escola, impactos favoráveis aos procedimentos das dimensões da gestão pedagógica, participativa e de pessoas, para a melhor organização da

escola para a aprendizagem e para o ensino, atrelados aos resultados educacionais foi confirmada pelas respostas dos diretores de escola no instrumento utilizado e por meio da análise da verificação aos resultados educacionais da avaliação de desempenho ou de larga escala que fornecem dados, para compor os indicadores e possibilitar a compreensão do processo como um todo na perspectiva por melhores resultados.

Além disso, a sistematização de instrumentos de planejamento e monitoramento observados na atuação do diretor de escola contribui para a melhor organização dos procedimentos regulatórios nas dimensões pedagógica, participativa, de recursos e de pessoas, para a aprendizagem e para o ensino. O monitoramento, com uso da metodologia do PDCA, apresenta diagnósticos sobre o acompanhamento das aprendizagens e intervenções e oferece um panorama geral da situação da escola, o que possibilita ao diretor atuar com dados mais contextualizados na realidade escolar.

A esquematização, os registros, o acompanhamento e a regulação, integram o trabalho dos diretores de escola em suas atividades sobre o modelo pedagógico e o modelo de gestão.

Destarte, a prática de registros de evidências do trabalho é algo que pode aprimorar o movimento de reflexão, ação e reflexão frente ao planejado, com abertura ao replanejar sempre que necessário. Em geral, dentre as incógnitas do dia a dia escolar, em sua imprevisibilidade de acontecimentos, em sua dinâmica, frente à insuficiência de uma cultura pela articulação de registros, de planejamentos e evidências por parte da gestão, é fundamental que estes aspectos sejam superados, por meio da garantia da organicidade, da contextualização de fatos e da transparência administrativa e pedagógica, como fontes de aperfeiçoamento profissional e educacional.

Considerando o objetivo geral da pesquisa, de “discutir os limites e desafios enfrentados para a legitimação da escola de educação integral, quanto ao aprimoramento e a efetividade de atuação do diretor de escola”; o objetivo específico, de “analisar a utilização do Modelo de Gestão no Programa Ensino Integral na escola e em seus resultados; a questão de pesquisa nº 1: “o modelo de gestão sugerido pelo PEI possibilita aprimoramento aos procedimentos de gestão do diretor de escola” e a questão de pesquisa nº 6, “em que porcentagem (medida) no contexto da escola é possível para o diretor (a) de escola atuar com protagonismo dentro de suas atribuições profissionais”, estabeleceram-se, no instrumento de coleta de dados, as questões de números Q21, Q22, Q31, Q32, Q33, Q34 e Q35. A análise das respostas obtidas mostra:

- relevância na organização de papéis e funções no contexto escolar, em alinhamentos de trabalhos e atividades, sob a ótica da corresponsabilidade e gestão participativa;

- que o diretor de escola com foco na realidade e nas particularidades da escola, realiza adequações aos instrumentos de gestão;

- que ao diretor cabe a aprendizagem constante, inclusive quanto ao modelo gerencial, sendo que a equipe escolar precisa estar aberta à visão de mundo na dinâmica do conhecimento, da inovação de novas metodologias;

- abertura dos diretores às aprendizagens e envolvimento para com as demandas e exigências do programa, buscando entender que o aprimoramento ocorre a partir das necessidades que surgem no decorrer do processo educacional e que alguns instrumentos de gestão passam por adaptações sempre que necessário;

- que a atuação dos diretores de escolas com os estudantes fortalece a corresponsabilidade e protagonismo de alunos e do próprio diretor, e este aprimora seus procedimentos de gestão, em processo de formação profissional contínua e permanente.

Sobre a questão de “pesquisa 1” (Q21 e 22), entre os diretores de escola participantes 75% (ou 9 respostas) responderam entre sim e parcialmente, que o modelo de gestão sugerido possibilita aprimoramento aos procedimentos de gestão. Demonstraram que as necessidades que surgem no processo escolar e em seu cotidiano possibilitam ao gestor que os procedimentos sejam aprimorados, planejados, reavaliados, para atuar e adaptar ações e atividades à execução do trabalho escolar.

Na questão de “pesquisa 6” (Q33 e 34), embora o Programa Ensino Integral seja orientado por diretrizes, na forma de atos normativos e apesar da relativa autonomia da gestão, é possível constatar, na atuação do gestor, o seu protagonismo dentro de suas atribuições profissionais. A partir dessas atribuições profissionais e da concepção de protagonismo atribuído aos diretores, observa-se de forma clara as exigências e possibilidades desses serem articuladores de todas as ações desenvolvidas na escola. Nas respostas obtidas, 75% (ou 9 diretores participantes) avaliaram entre 75 e 100% que atuam com protagonismo dentro de suas atribuições. Em três respostas os diretores pontuaram em 50% as possibilidades de atuação protagonista. O percentual de 25% não foi marcado por nenhum diretor. Dentre as respostas 11 diretores justificaram a porcentagem colocada, onde se constatou que a maioria dos diretores de escola, diante de dificuldades e apesar de ter usado todas as alternativas convencionais, optaram por buscas diferenciadas de soluções para o cotidiano escolar.

Esse protagonismo, visto como o fazer pedagógico na prática do cotidiano escolar, no movimento do “chão” da escola, mostra que sempre há espaço para atuar na garantia de solução e busca de melhorias para os diversos aspectos da convivência escolar e do conhecimento.

Nesse contexto, as respostas do instrumento Q35 mostraram que as medidas tomadas por aqueles gestores não são diferentes daquelas que acontecem, em geral, nas escolas integrantes ou não, do programa, pois envolvem problemáticas recorrentes e renitentes observadas na rede de educação pública, como se pode exemplificar com os casos de insuficiência de recursos de apoio, problemática das drogas, absentéismo discente, dentre outros.

Evidenciou-se que a importância de se ter clareza na definição de papéis, de atribuições, por parte de toda a equipe escolar, abre espaços ao exercício do protagonismo de todos, permitindo inclusive ao diretor de escola estar mais tempo em contato com os profissionais que atuam nela, assim permitindo proposições de ações que ofereçam condições de trabalho comprometido, diferenciado e de qualidade.

No oferecimento de uma escola com mais qualidade, houve relevância na participação de todos os atores educacionais para a construção do espírito de pertencimento à instituição. O fortalecimento da colaboração, da valorização, que a escola precisa só se concretizará aliando o conhecimento de mundo, o conhecimento escolar, cultural e social dos envolvidos, permeados de significado e sentido por uma sociedade mais justa, ética e inclusiva.

Nas questões do instrumento de análise Q31 “numere de 1 a 10, os itens em ordem crescente, da menor para maior dificuldade à aplicabilidade do modelo de gestão na escola” e Q32 “cite três pontos que considera como dificultadores e três como favoráveis em sua atuação enquanto diretor (a) de escola no PEI” destaca-se a importância de que os recursos financeiros de sustentação às exigências da escola para um bom ensino e boa aprendizagem precisam ser garantidos pelos órgãos públicos. Deduz-se que as dificuldades não são diferentes das demais escolas que integram o sistema educacional paulista e brasileiro, com coincidências pertinentes a todas - a morosidade na substituição de materiais, equipamentos que se tornam obsoletos ou que, com o uso contínuo, sofrem o desgaste natural, necessitando de reposições e substituições de maneira mais ágil.

Desta forma, temas apontados pelos diretores de escolas quanto à insuficiência de recursos, questões de infraestrutura e necessidade dos investimentos públicos para suprirem efetivamente as exigências das escolas chamam a atenção quanto às carências recorrentes em geral na educação pública brasileira.

Da mesma forma, a busca constante da equipe escolar pela parceria, maior aproximação e engajamento das famílias na vida escolar de seus filhos, bem como o excesso de atividades de aspectos administrativos e formais (burocratização) de expedientes externos e internos, dificultam atividades do diretor de escola, em meio aos documentos englobados na dinâmica escolar e nos prazos predefinidos.

A maioria dos diretores de escola apontaram pontos relevantes do programa que favorecem a gestão, o ensino e a aprendizagem, como: dedicação plena e exclusiva; presença dos profissionais na escola; baixo absenteísmo docente; importância do ambiente formador por meio de reuniões; alinhamentos nas funções e atribuições entre a equipe escolar; monitoramentos de várias ordens que têm favorecido as atividades escolares no movimento da gestão participativa, do planejamento e acompanhamento, ao proposto à escolarização dos alunos e para o processo contínuo de aprimoramento profissional da equipe escolar.

Para desvelar o objetivo específico de “como os instrumentos de gestão/monitoramento atuam na dinâmica do trabalho, da organização escolar e seus resultados educacionais pela ótica do diretor de escola”, bem como as questões de pesquisa nº 2 - Q23 “como o diretor articula o modelo de gestão na promoção ao alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais” e a questão de pesquisa de nº 3 - Q24 “como o diretor acompanha o Plano de Ação da escola na execução das ações previstas, nos prazos definidos, redesenhando fluxos ou aperfeiçoando estratégias?”, as respostas ao questionário apontaram que:

- momentos de reuniões entre os diversos segmentos da escola auxiliam o diretor na execução de suas atribuições e desenvolvimento do trabalho de gestão escolar.

- a discussão dos dados de resultados da aprendizagem dos alunos e da escola; a proposição de metas; o acompanhamento ao proposto e intervenções com vistas a superar o detectado, tende a promover o protagonismo, em movimento de corresponsabilidade do diretor de escola com os alunos, inclusive na atuação dos líderes de sala, presidentes de clubes e grêmios estudantis, considerando a participação mais ativa dos alunos no processo escolar, por meio da valorização do protagonismo juvenil.

- a atenção do diretor de escola em articulação do pedagógico e da gestão na relevância de documentos como a agenda, programas de ação, guias curriculares, dentre outros, colocam o diretor em posição estratégica de liderança na escola.

- o planejamento conjunto das ações definindo metas da escola, onde cada ator reflete e traça sua ação para o alcance das mesmas, em ênfase os alinhamentos e a metodologia do PDCA.

As respostas aproximam-se e deixam evidente que o modelo de gestão segue os padrões de alinhamento sugerido pelo programa nos diferentes segmentos, visto que o objetivo principal das escolas é a busca por melhores resultados, considerando a metodologia do PDCA no contexto geral da escola.

Na questão de pesquisa nº 3 (Q24), as respostas ao instrumento de análise deixam claro que há uma sistematização no acompanhamento do diretor de escola, no acompanhamento contínuo e analítico dos indicadores de fluxo escolar; indicadores de processo; indicadores de qualidade e observação diária do clima escolar (equipe, professores e alunos). E, ainda, através dos alinhamentos entre as funções e atribuições exercidas pelos atores escolares no acompanhamento dos documentos; dos relatórios e planilhas elaboradas pelos diversos segmentos e no monitoramento constante das ações previstas no Plano de Ação da Escola, o que possibilita a definição de elementos para formação e apontamentos de intervenções na articulação do modelo pedagógico e de gestão, no alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais. Além do monitoramento das ações estabelecidas no plano de ação presente na plataforma da SEE-SP, também a escola possui documentos próprios para o controle e regulação.

Reafirma-se a importância para o acompanhamento, para o atendimento aos prazos e aperfeiçoamento das estratégias de trabalho em reuniões com coordenadores, supervisão, professores, alunos e comunidade. Destaca-se que as reuniões semanais entre a equipe gestora ATPA, ATPC, reuniões com os líderes de turma e grêmio estudantil fortalecem, juntamente com os registros e documentos de evidências da prática educativa, o diretor de escola na materialização do fazer escolar, subsidiam novas ações e fortalecem a gestão pedagógica e participativa.

A questão de pesquisa nº 4 foi subsidiada pelas perguntas Q25 “os instrumentos do modelo de gestão permitem ao diretor de escola monitorar e ajustar o trabalho pedagógico, os resultados educacionais e os planos de formação continuada para a equipe escolar?”, Q26 “justificativas” e Q27 “frequência com que o diretor realiza o monitoramento dos instrumentos de gestão”. Para a maioria dos diretores, as respostas dadas quanto aos instrumentos do modelo de gestão que permitiram monitorar e ajustar o trabalho pedagógico, os resultados educacionais e os planos de formação continuada para a equipe escolar situaram-se entre parcialmente (27,3% ou 3 participantes) e plenamente (72,7% ou 8

participantes). Destacaram que utilização de registros, de formações, de alinhamentos entre os profissionais auxilia na organização e controle das ações escolares. A definição de papéis e responsabilidades no movimento de atuação de cada membro da equipe escolar propicia uma relação compartilhada, ativa, no contexto escolar, o que promove a interação e corresponsabilidade.

Nas respostas, os diretores concordam que o programa de ação de cada profissional facilita a elaboração de um plano de formação; relatórios de acompanhamento das aulas; cumprimento da agenda de trabalho; análise de indicadores de resultados; avaliações 360° e reuniões com os líderes de turma - dentre outros instrumentos, dão aos diretores a dimensão das necessidades de aperfeiçoamento profissional e intervenção pedagógica e administrativa. Existe vinculação a partir do modelo proposto. Os instrumentos permitem o monitoramento das ações, que revelam os resultados para reavaliar o que está dando certo e o que necessita ser revisto. Isso gera uma demanda de formação que deve ser considerada pela gestão. São também diversos os instrumentos de gestão na escola do PEI que necessitam de organização, do trabalho com agendas de reuniões, reflexões e avaliação da gestão e professores, para entender e colocar em práticas ações que possibilitem o aprimoramento do trabalho pedagógico na escola, sendo a escola uma instituição aberta ao jovem, incentivadora de seus sonhos e motivadora de interesse pelo conhecimento de seus alunos, professores e gestores.

Nas respostas, evidencia-se que o monitoramento do diretor de escola dos instrumentos de gestão é realizado em geral, com a frequência estipulada pelas normas do Programa, dos normativos e das necessidades da escola.

O monitoramento apresenta diagnósticos sobre o acompanhamento das aprendizagens e intervenções, e oferece um panorama geral da situação da escola, do aprendizado, das práticas escolares, possibilitando ao diretor atuar com dados mais contextualizados na realidade escolar, divulgar estes dados e realinhar ações com os profissionais da escola, com os alunos, com a comunidade fortalecendo o pedagógico e a participação.

Com relação à questão de pesquisa nº 5, abordada pelas questões Q29 “*o modelo de gestão oferece condições à consolidação de inovações em conteúdo, método e gestão com suas respectivas metodologias*” e sua justificativa (Q30), foi apontada porcentagem de 25% (apenas um diretor de escola) em sua resposta. Os percentuais de 50%, 75% e 100% foram marcados por 11 diretores de escola, que manifestaram que o modelo de gestão, embora o

foco seja a eficácia do monitoramento do plano de ação e demais instrumentos, traz questões voltadas à implantação de metodologias inovadoras, que justificaram:

- possibilidades de monitoramento das ações, inclusive, com o uso dos recursos tecnológicos, no acompanhamento de indicadores, tanto em avaliações e evidências, em que se ganha tempo para os replanejamentos;

- a constante formação dos profissionais envolvidos; o projeto de vida voltado ao norteamento das ações dos jovens em seu processo de formação em sua própria aprendizagem; em alinhamentos com os atores escolares nos aspectos relacionados às atribuições de cada profissional e em ações corretivas;

- pela inovação das práticas de ensino, no todo do currículo, com vistas, principalmente, ao projeto de vida dos alunos, à excelência acadêmica e ao protagonismo juvenil; que o modelo de gestão oferece espaços e tempos para os profissionais promoverem inovações em suas práticas;

- o modelo de gestão foca na eficácia do monitoramento do plano de ação que traz questões voltadas para a implantação de metodologias inovadoras;

Uma resposta considerou que em partes ser possível a liberdade de um trabalho pedagógico mais interdisciplinar e contextualizado, visto os referenciais propostos pela SEE muitas vezes engessarem o trabalho desenvolvido em âmbito escolar. Neste sentido, é fundamental que o diretor, a coordenação e equipe escolar articulem o trabalho pedagógico na viabilização de mecanismos que favoreçam o atendimento às particularidades da escola e à exigência por um movimento metodológico amplo, interdisciplinar, conforme o currículo do ensino médio na contemporaneidade. Ainda, uma resposta apontou em 50% e justifica que há necessidade de ajustes nos instrumentos de gestão.

Do objetivo específico “correlacionar os resultados educacionais de avaliações externas das escolas do PEI por melhores resultados”, constata-se que os índices das escolas em sua maioria são superiores à média estadual e federal, e se mostraram de maneira gradual crescentes no comparativo da escola com ela mesma, conforme apontado nos dados tratados em capítulo específico deste estudo. Apesar desses resultados, revelam-se ainda desafios à melhoria dos índices das escolas e à elevação dos níveis de proficiência dos alunos, principalmente, quando se considera a quantidade de anos de estudos, compreendidos no período da educação básica e também, os desafios quanto à permanência dos alunos no ensino médio e suas complexidades.

A avaliação fornece dados para compor os indicadores educacionais e os índices obtidos por meio das avaliações externas permitem a verificação do desenvolvimento das

habilidades e competências cognitivas propostas para cada etapa de ensino e aprendizagem escolar. Estas avaliações se tornam mecanismos de apoio à tomada de decisão na gestão da aprendizagem e na definição de programas de formação continuada, planejamento escolar e estabelecimento de metas para o Plano de Ação e demais instrumentos de gestão nas escolas do programa.

Mediante os resultados do SARESP, IDESP e IDEB, relatório do TCE-SP e gráfico apresentado pela SEE-SP, em reunião no mês de agosto de 2019, com informações e apresentação de propostas para o Ensino Integral a partir de 2020, destaca-se a evolução comparativa dos dados do IDESP desde 2012, com média superior obtida nas escolas do PEI do Estado em relação à média geral das escolas paulistas do EM, bem como aos índices do Brasil para o Ensino Médio no IDEB 2017.

Lemes (2010) ressalva que a definição ou revisão de políticas públicas exige cuidados especiais em sua construção e implementação. Assim, nas reflexões e considerações deste estudo, constatou-se o movimento dinâmico, na ótica dos diretores de escolas do Programa Ensino Integral, em perspectiva, desta escola como organização aprendente, como a trata Alarcão (2001) uma “escola reflexiva, que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo”.

Sob a ótica dos diretores, os instrumentos de gestão para o acompanhamento, o monitoramento, a regulação na dinâmica de trabalho, manifestam a corresponsabilidade “em busca de qualificar os que nela estudam, os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles” (ALARCÃO, 2001, p.15). Num movimento de ação-reflexão-ação, com uso de metodologia e planejamento estratégico nas ações educacionais, como ferramentas que instrumentalizam o fazer escolar e fornecem subsídios para a tomada de decisões do diretor de escola como articulador do trabalho para a escolarização de todos os alunos.

Espera-se que o processo de ampliação da quantidade de escolas com atendimento do PEI valorize o construído no decorrer dos anos desde a implantação em 2012, preservando a qualidade, para cada vez mais aprimorar-se o desenvolvimento de ações e políticas educacionais que promovam a construção e solidificação da educação paulista fundamentada em conhecimentos, favorecendo a inclusão de todos os alunos nos processos de formação acadêmica, pessoal, social e cidadã, em espaços de fortalecimento à gestão democrática e a excelência acadêmica, a fim de contribuir à educação pública de qualidade a todos os estudantes. Assim, espera-se que as discussões abordadas possam despertar outras, que serão o tema de pesquisas futuras, que não se esgotam com a busca continuada de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B.; MOTA, S. M. C. A escola de tempo integral e suas implicações na prática docente. In: COELHO, Martha Coimbra da Costa. **Educação integral m tempo integral: estudos e experiências em Processo**, Petrópolis, Rio de Janeiro, PAPERJ, 2009. p.145-165.

ALARCÃO, I. **Escola e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Lisboa: Porto Editora, 1996.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, D. A. C. **Teoria da Resposta ao Item. Conceitos e aplicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística (ABE), 2000.

ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. vol. 24. n. 2. **Revista da Faculdade de educação**, São Paulo, v.24, n. 2, 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (Org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto Editora, 1996.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, P. F. Gestão Escolar: Guia do Diretor em Dez Lições. In: ACÚRCIO, Marina e ANDRADE, Rosamaria. **A Gestão da escola**, Porto Alegre/Belo Horizonte: Artmed/Rede Pitágoras, 2004, p.17-70.

CANÁRIO, R. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, António (Coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p.1205-1222, out. 2014.

CENPEC. Centro de Estudos em Educação, Cultura e ação Comunitária. **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral**. CENPEC –. São Paulo, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8205-14-tecendo-redes-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 março 2019.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: e o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CHIAVENATO, I. **Recursos humanos**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

COELHO, L. M. **História(s) da educação integral**. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo Juvenil: o que é e como praticá-lo**. Belo Horizonte. Modus Faciendi, 1999.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação demográfica**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A. C. G. da. **Educação - Uma perspectiva para o século XXI**. Editora Canção Nova: São Paulo, 2008.

DE LANDSHEERE, V. **L'éducation et la formation**. Science et pratique. Paris: PUF, 1992.

DELORS, J.; *et al.* Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: UNESCO, 1999.

DIAS, Maria Carolina Nogueira e GUEDES, Patrícia Mota. **O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.

DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. São Paulo, **Educ. Pesqui.** v. 44, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180303>. Acesso em: 10 jan. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior Regulação e Emancipação. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. I. (Org.). **Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate**. Florianópolis: Insular, 2003.

DORNELAS, J. **Planejamento Estratégico do Negócio**. Disponível em: <http://www.planodenegocios.com.br/>. Acesso em 10/7/2007.

DUTRA, P. Gestão de Pessoas por competência: modismo ou conceito em construção? In: DUTRA, J. S. (Org.). **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. 1. ed. 10. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

FAYOL, H. **Administração Industrial e Geral: previsão, organizadora, comando, coordenação, controle**. [Tradução para o português de Irene de Bojano e Mario de Souza]. 10 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: ed. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. Caderno Cedes, Campinas - SP, v. 36, n. 99, maio/ago.2016. p. 137-153. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00137.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. Disponível em https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/16-ed-integral_1510177343.pdf. Acesso 15 de out 2018.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALVÃO, M. C. C. P.; OLIVEIRA, L. M. **Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo**. São Paulo: Fundap: Secretaria de Gestão Pública, 2009.

GATTI, B. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100, p.33-46, 2014.

GALLO, S. A educação Integral numa perspectiva anarquista In: COELHO, Ligia; CAVALIERE, Ana Maria (org). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. "Currículo e diversidade cultural". In: **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Barbosa Moreira (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.197-232.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.65-81, ab. 2009.

GUARÁ, I. M. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos CENPEC, São Paulo, ano 1, n. 2, p.15-24, 2006.

GUTIERREZ, G. L.; CATANI, A. M. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

HELOANI, J. R. Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KRAWCZYK, N. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.144, pp.752-769. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>. Acesso em: 20 de jan. 2019.

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1999.

LEMES, S. S. A. **A avaliação educacional e escolar revisitada e a reflexão pontual de conceitos, fundamentos e indicadores frente às demandas para a escolarização atual**. São Carlos: RiMa Editora, 2010.

LEMES, S. S. A. Uma breve discussão sobre fundamentos de avaliação e indicadores educacionais para se melhor compreender a avaliação e gestão do currículo, 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65513/1/u1_d28_v2_tc03.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.

LEMES, S. S. A. **Desafios da avaliação educacional: reflexões pontuais de conceitos, fundamentos e indicadores na escolarização atual**. Desafios contemporâneos da educação [recurso eletrônico] / organização Célia Maria David... [et al.]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

LÜCK, H. **Metodologia de projetos para a melhoria contínua**: uma ferramenta de planejamento e gestão. Curitiba: Cedhapp, 1999.

LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v.17, n. 72, p. 7-10, Brasília, fev/jun 2000.

LÜCK, H. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. Ed. Petrópolis: Vozes.2004.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Série cadernos de gestão. v, 1 Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. **A Gestão Participativa na Escola**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010a. Série Cadernos de Gestão, Vol. III. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016155104.pdf>> Acesso em: 08.set.2016.

LÜCK, H. **Liderança em Gestão Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, C. C. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC Education, n.64. São Paulo: Criarp, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, mai/ago, 1984.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MAURÍCIO, L. V. (ORG). Educação Integral e tempo integral. Brasília, INEP, **Revista Em Aberto**, v. 22, n. 80, 1-165, abr. 2009.

MAURICIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. In: **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MAXIMINIANO, A.C.A. **Teoria geral da administração**: da revolução urbana à revolução digital. 6.ed.São Paulo: Atlas, 2011.

MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação: desafios Contemporâneos**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, L. M.; GALVÃO, M. C. C. P. (org). **Desenvolvimento gerencial na administração pública do estado de São Paulo** / Autores Alberto Brito ... [et al.]. São Paulo: FUNDAP: Secretaria de Gestão Pública, 2009. 357 p.

OPNE. **O Plano Nacional de Educação**. 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral>. Acesso em: 30 set. 2019.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto políticopedagógico da escola**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

PARO, V. H. A utopia da gestão democrática. **Cad. Pesq.**, São Paulo (60): 51- 53, fev. 1987.

PENTEADO, B.; LOMONACO, L. A. M. S. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da Equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social – Unicef, 2013.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, Antonio (orgs.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Porto, p. 171–191, 1993.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

REGO, T. C. **Memórias da escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RIBEIRO, R. LOPES, N. F. M. **Gestão escolar na nomenclatura da legislação educacional: mudança e continuidade**. Anped, 2014. Disponível em: <https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/natalina-francisca-mezzari-lobes-ricardo-ribeiro.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

RISTOFF, D; DIAS SOBRINHO, I.; BALZAN, N. C. (orgs.) **Avaliação institucional: teorias e experiências**". Avaliação Institucional: pensando princípios. São Paulo: Cortez, 2000.

SANDER, B. **O estudo da administração da educação na virada do século**. In: MACHADO, Lourdes M., FERREIRA, Naura Syria F. Política e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÃO PAULO. MURRIE, Zuleika de Felice. Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/CG-VOL1.pdf> Acesso em 20 março 2019.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2.ed. São Paulo: SE, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SÃO PAULO. **Orientações para adesão ao Programa Ensino Integral**. Secretaria de Estado da Educação, 2012. Disponível em. <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/738.pdf> Acesso 20 março 2019

SÃO PAULO. **Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Secretaria de Estado da Educação, Imprensa Oficial, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Formação das Equipes do Programa Ensino Integral**. Caderno do Gestor. v.1. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Formação das Equipes do Programa Ensino Integral**: Caderno do gestor. v.2. São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. **Políticas Públicas e Educação**: O Novo Modelo de Escola de Tempo Integral – Programa Ensino Integral. /Secretaria da Educação; texto de Herman Voorwald, Valéria de Souza; organização, Cesar Mucio Silva, - São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: Ensino Integral**. Caderno do Gestor. São Paulo. Imprensa Oficial, SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto de Vida – Ensino Médio**. Caderno do Professor. São Paulo. Imprensa Oficial SE, 2014.

SÃO PAULO. Programa Ensino Integral. **Caderno do Gestor**. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. **Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

SÃO PAULO. **Plano Individual de Aprimoramento**: Ações de Aprimoramento e Formação. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

SÃO PAULO. **Tutorial de Recursos Humanos**: programa de ensino integral. Escola de Tempo Integral, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SÃO PAULO. **Ação Formativa Ensino Integral**: aprofundamento nas metodologias e práticas pedagógicas e de gestão curso modelo de gestão. São Paulo: escola de formação de professores/rede do saber, 2015. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/116/regulamento_EI_Aprofundamento_Modelo%20de%20Gest%C3%A3o_1ed_vf.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

SÃO PAULO. Programa Ensino Integral. **Ciclo de Acompanhamento Formativo**, 2018. Disponível em https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/04/anexo-iv_documento-orientador-do-ciclo-de-acompanhamento-formativo-caf.pdf Acesso 20 mar 2018.

SÃO PAULO. **Tribunal de Contas do Estado TCE**. Relatório, 2016. Disponível em https://www.tce.sp.gov.br/sites/default/files/portal/educacao_tempo_integral.pdf 2016. Acesso em 20 fev 2019.

SÃO PAULO. **Educação lança "Melhor Gestão, Melhor Ensino"**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-investe-r-30-milhoes-em-programavoltado-para-65-mil-educadores-da-rede-estadual>. Acesso em 7 fev 2018.

SÃO PAULO (Estado). **MBA Gestão Empreendedora**. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais> Acesso em: 7 out 2018.

SÃO PAULO (Estado). **Gestão para o Sucesso Escolar**. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais> Acesso em: 7 out 2018.

SÃO PAULO (ESTADO). **Programa de Qualidade da Escola–Nota Técnica**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. SARESP**. Disponível em: <http://saresp.vunesp.com.br/>. Acesso: 10 dez. 2019.

SÃO PAULO. **Índice de Desenvolvimento da Educação no Estado de São Paulo. IDESP**. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/idesp-2019-mostra-evolucao-dos-alunos-do-ensino-fundamental-da-rede-estadual-de-sp/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SÃO PAULO. **Mapa das Competências**: Programa de Ensino Integral. Disponível em: <https://docplayer.com.br/29861586-Mapa-de-competencias-programa-ensino-integral-secretaria-de-estado-da-educacao-sao-paulo-anos-finais-do-ensino-fundamental-e-ensino-medio.html>. Acesso em: 20 out. 2019.

SÃO PAULO. SARESP. **Escala de Proficiência de Língua Portuguesa**. Disponível em: https://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/6%20-20Escala_Profici%C3%Aancia_LP Portuguesa.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHIMONEKI, E. M. P.; GARCIA, T. O. G. **Programa Mais Educação y El Nuevo Modelo de Escuela de Tiempo Completo: similitudes y singularidades**. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro, SP/ Vol. 27, n.56/ p. 493 - 510/ SETEMBRO-DEZEMBRO. 2017. eISSN 1981-8106.

SILVA JR, C. A. Supervisão, Currículo e Avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. V.; SOUZA, A. Educação E Responsabilidade Empresarial: “Novas” Modalidades De Atuação da Esfera Privada na Oferta Educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0830108>.

TEIXEIRA, A. A. Escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 28, 67, 3-29, jul./set., 1957.

TEIXEIRA, A. A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, n. 87, v. 38, p. 21-33, 1962.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. **Revista AATR**, Salvador, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TOSCHI, M. S.; LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UNESCO. **Gerenciando a escola eficaz**: conceitos e instrumentos. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VIANNA, E. M. **Avaliações Nacionais em Larga Escala**: análises e propostas. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 27, p.43, jan. /jun. 2003.

VIEIRA, S.L. Política(s) e gestão da educação básica revistando conceitos simples. **Revista Brasileira de política e Administração a Educação**, Porto Alegre, v. 23, n.1, p. 53 -69, 2007.

VOORWALD, H. Novos desafios da rede paulista. In: NEGRI, Barjas (Org.). **A educação básica no Brasil: avanços e desafios**. Haroldo da Gama Torres e Maria Helena Guimarães de Castro (organizadores); Gilda Portugal Gouvêa - coordenação técnica do projeto) – São Paulo: Seade/FDE, 2014. p. 398-410.

VOOWARD, H.; SOUZA, V. **Políticas Públicas e Educação: o novo modelo de escola de tempo integral**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014.

VOORWALD, H. J. C. **A Escola Básica Pública tem Solução?** São Paulo: Editora Unesp, 2017.

LEGISLAÇÕES

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Portaria Interministerial n. 17, de 24/04/2007**. Institui o Programa Mais Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=8 17. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Publicada em publicado no Diário Oficial da União, de 12 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores 1959**. Fernando de Azevedo... [et al.], Recife, Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br> Acesso em: 10 de ago. 2018.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 7.083, de 27/01/2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 5/2010**. Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de agosto de 2010, Seção 1, p. 15.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 10 out 2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria Nº 1.144, de 10 de out. 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Disponível em: **Diário Oficial da União** – Seção I p. 23. Nº 196, de 11 de outubro de 2016. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_ve rsaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, **institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral**, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/234537-implantauuo-de-escolas-de-ensino-mudio-em-tempo-integral-estabelece-os-procedimentos-para-a-transferencia-de-recursos-de-fomento-u-implantauuo-de-escolas-de-ensino-mudio-em-temp.html>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 3/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Nota Técnica. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (2018).** Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em: 20 jan 2019.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008.** Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências.

SÃO PAULO. **Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986.** Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Decreto nº 25.753, de 28 de agosto de 1986.** Acrescenta dispositivo ao Decreto n. 25.469, de 7 de julho de 1986 que instituiu o Programa de Formação Integral da Criança.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 10, de 30 de julho de 1997.** Fixa normas para elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

SÃO PAULO. **Indicação CEE nº 22, de dezembro de 1997.** Avaliação e Progressão Continuada

SÃO PAULO. **Parecer CEE nº 67, de 18 de março de 1998.** Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 89, de 09 de dezembro de 2005.** Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1010, de 01 de junho de 2007.** Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009.** Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo, p.01, Seção 1, 06/05/2009.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011.** Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Lei Complementar 1.164, de 04 de janeiro de 2012.** Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. 2012.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.191, de 29 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, que institui o regime de Dedicação Plena e Integral RDPI - aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, seção 1, p.1., 29 dez. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Tutorial do Plano de Ação Participativo para Escolas. 2012.** Guia para Elaboração, 1 v. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoesdegoverno/educacao/#compromisso-de-sao-paulo>. Acesso em: 1 fev 2018.

SÃO PAULO. **Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013.** Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, seção 1, p.3. 16 jul. 2013.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013.** Dispõe sobre os Concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 52, de 2 de outubro de 2014.** Organização e Funcionamento das Escolas Estaduais do Programa de Ensino Integral.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 67, de 16 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 68, de 17 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 73, de 29 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais.

SÃO PAULO. **Lei Complementar 1.256, de 6 de janeiro de 2015.** Dispõe sobre Estágio Probatório e institui Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Lei Estadual 16.279, de 8 de julho de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências.

SÃO PAULO. **Decreto nº 62.216, de 14 de outubro de 2016.** Regulamenta a Avaliação Especial de Desempenho para fins de estágio probatório dos ingressantes nos cargos de Diretor de Escola do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, prevista na Lei Complementar nº 1.256, de 6 de janeiro de 2015, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 138, de 11 de fevereiro de 2016.** Fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de estabelecimentos e cursos de educação infantil, ensino fundamental, médio e de educação profissional de nível técnico, no sistema estadual de ensino de São Paulo. Diário Oficial Poder Executivo, de 12 de fevereiro de 2016 - Seção I, p. 27.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 56, de 14 de outubro de 2016.** Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16. Acesso em: 20 de março 2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 57, de 25 de outubro de 2016.** Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do

Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.

SÃO PAULO. **Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017.** Programa de Fomento às Escolas de Ensino Integral em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415 de 16/02/2017.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE 155, de 5 de julho de 2017.** Dispõe sobre avaliação de alunos da Educação Básica, nos níveis fundamental e médio, no Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 161, de 5 de julho de 2017.** Diretrizes para Avaliação na Educação Básica. Publicado no D.O.E. em 06 de julho de 2017 - Seção I – Páginas 29/30.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 60, de 6 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 62, de 11 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre o desenvolvimento e a oferta de cursos e orientações técnicas para os integrantes do Quadro do Magistério - QM, na conformidade das competências e atribuições estabelecidas para a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” - EFAP.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 72, de 22 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre Estágio Probatório e Avaliação Especial de Desempenho de titulares de cargo de Diretor de Escola. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I, 23 de dezembro de 2017, pág. 37 e 38.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 25, de 13 de março de 2018.** Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 57, de 6 de setembro de 2018.** Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Instrução Conjunta CGRH/CGEB/EFAP/COFI/CIMA/CISE, de 18 de junho de 2018.** Diário Oficial Executivo, de 19 de junho de 2018, p. 23.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019.** Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC/SP de 44, de 10 de setembro de 2019.** Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral – PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial Poder Executivo – Seção I, de 11 de setembro de 2019, 28.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 52, de 4 de outubro de 2019.** Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp/2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. Diário Oficial Poder Executivo, de 13 de dezembro de 2019. Seção I, p. 43.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 4, de 3 de janeiro de 2020.** Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 6, de 9 de janeiro de 2020.** Diário Oficial Poder Executivo – Seção I, 10 de janeiro de 2020, p. 3. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 7, de 17 de janeiro de 2020.** Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em www.educacao.sp.gov.br/legislacao. Acesso em: 18 jan 2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 8, de 17 de janeiro de 2020.** Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE 10 de 22-1-2020.** Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI, que ofertamos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. **Decreto 64.770, de 31 de janeiro de 2020.** Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Instrução COPED/CGRH/CITEM de 03 de fevereiro de 2020.** Programa Ensino Integral – PEI.

APÊNDICES

APÊNDICE 1. TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo (a) convidado (a) para participar da pesquisa: “O Modelo de Gestão na Ótica do Diretor de Escola do Programa Ensino Integral”.

A pesquisa busca discutir os limites e desafios enfrentados para a legitimação da escola de educação integral, quanto ao aprimoramento e a efetividade da gestão; analisar a utilização do modelo de gestão no Programa Ensino Integral (PEI), discutir como os instrumentos de gestão/monitoramento atuam na dinâmica do trabalho, da organização escolar e seus resultados educacionais na ótica do (a) diretor (a) de escola. A pesquisa se dá envolvendo as dezesseis escolas pioneiras do PEI, no período de 2012 a 2017. Para elucidar contribuições à qualidade da educação oferecida na escola do PEI, com seu conjunto de premissas, valores, conceitos e práticas trazidas para as atividades do (a) diretor (a) de escola, na consolidação dos instrumentos de gestão com suas respectivas metodologias e impactos na ação pedagógica e no monitoramento dos indicadores para a melhoria dos resultados escolares. Esta análise se dará através de pesquisa bibliográfica e questionário on-line destinado aos Diretores (as) de Escolas. Sendo assim, você foi selecionado (a) por ser um (a) Diretor (a) de uma das dezesseis (16) escolas que tiveram a implantação do Programa a partir de 2012 e ser atuante na rede estadual paulista. Sua participação, apesar de não ser obrigatória, é muito importante. Os riscos na participação dessa pesquisa são mínimos, uma vez que o assunto faz parte do seu fazer cotidiano e você poderá responder ao questionário no local e horário que achar mais conveniente, caso ocorra algum desconforto durante o desenvolvimento do questionário, você poderá parar e retornar, se quiser, no momento que julgar mais oportuno, de modo a tornar esse momento uma rica oportunidade de colaborar com o esclarecimento e fortalecimento desse grupo de profissionais da rede estadual paulista, bem como, de oportunizar uma reflexão sobre a própria prática. Como participante voluntário terá o devido acompanhamento, orientação, apoio para sua participação e, caso haja comprovadamente algum dano ocasionado por conta desta participação, haverá procedimento administrativo com vistas a processo indenizatório. A pesquisa será realizada de forma on-line, por você, participante voluntário (a), com total autonomia para decidir, continuar ou não a responder o questionário. Caso haja algum motivo para sua desistência, não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Os dados brutos envolvidos na pesquisa serão mantidos sob sigilo em arquivos de posse e responsabilidade da instituição e da pesquisadora, e não

serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. A sua participação na pesquisa não gerará nenhum tipo de custo, vínculo ou de ganhos. Você receberá uma via deste termo em que consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Claudiceia Ribeiro Ferreira

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP.

Fone: [REDACTED] endereço eletrônico: [REDACTED]

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP

Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Data: 26 de junho de 2019.

APÊNDICE 2. QUESTIONÁRIO

1. Endereço de e-mail
2. ACEITO PARTICIPAR
() Sim () Não
3. Sexo () feminino () masculino
4. Idade:
5. Formação acadêmica
() licenciatura () especialização () mestrado () doutorado () outras
6. Formação Acadêmica em
7. Seu cargo ou função na SEESP:
() Efetivo Diretor de Escola () Professor Efetivo e qual disciplina
() Professor categoria F
8. Se professor, em qual disciplina
9. Tempo de serviço na SEE-SP como Diretor de escola:
() 1 a 10 anos () 10 a 15 anos () 15 a 20 anos () mais de 20 anos
10. Desde que ano você é Diretor na escola do PEI?
11. Sua escola atende que tipo de ensino: () Ensino Médio integral () outro
12. Sua escola é de ensino integral desde 2012? () sim () não
13. Houve troca/substituição de Diretor na escola desde 2012?
() sim () não
14. Se houve troca/substituição de diretor, quantas vezes ocorreu e em que ano?
15. Se houve troca/substituição de diretor, assinale quais motivos da mudança de Diretor?
() aposentadoria () designação em outra escola do PEI () assumir cargo público
() a critério da administração () a pedido () não sabe () outros
16. Houve troca/substituição de vice-diretor na escola desde 2012? () sim () não
17. Se houve troca/substituição de vice-diretor quantas vezes ocorreu?
18. Houve troca de PCG na escola desde 2012? () sim () não
19. Se houve troca/substituição de PCG quantas vezes ocorreu?
20. Qual o percentual de mudança/substituição de professores na escola de 2012 até 2017?
() 10% () 25% () 50% () 75% () 100%
21. Quanto ao modelo de gestão sugerido pelo Programa Ensino Integral, você identifica possibilidades de aprimoramento dos procedimentos de gestão para o(a) diretor (a) de escola?

sim parcialmente não

22. Justifique a resposta acima (referente às possibilidades de aprimoramento dos procedimentos de gestão).

23. Como você articula o modelo de gestão na promoção ao alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais?

24. Como você acompanha o Plano de Ação da escola na execução das ações previstas, nos prazos definidos, redesenhando fluxos ou aperfeiçoando estratégias?

25. Os instrumentos do modelo de gestão permitem ao Diretor de escola acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico e os planos de formação continuada para a equipe escolar?

insuficientemente parcialmente plenamente

26. Justifique a resposta acima (referente aos instrumentos do modelo de gestão)

27. Com qual frequência você realiza o monitoramento dos instrumentos de gestão?

Plano de ação semanal mensal bimestral semestral anual

Programa de Ação semanal mensal bimestral semestral anual

Agenda semanal mensal bimestral semestral anual

Rotina de funcionários semanal mensal bimestral semestral anual

Proposta Pedagógica semanal mensal bimestral semestral anual

Regimento Escolar semanal mensal bimestral semestral anual

Plano de Gestão semanal mensal bimestral semestral anual

28. Outros instrumentos de gestão

29. O modelo de gestão oferece condições à consolidação de inovações em conteúdo, método e gestão com suas respectivas metodologias?

25% 50% 75% 100%

30. Justifique a resposta acima (referente ao oferecimento de condições à consolidação).

31. Numere de 1 a 10, os itens em ordem crescente, da menor para maior dificuldade à aplicabilidade do modelo de gestão na escola:

rotatividade de profissionais insuficiência de recursos corresponsabilidade das famílias acompanhamento dos Planos de Ação burocratização de expedientes externos e internos prática de sala de aula monitoramento dos indicadores de resultados

organização do Programa de Ação estabelecimento de metas com vistas nos resultados obtidos profissionais envolvidos com o autodesenvolvimento contínuo

32. Cite três pontos que considera como dificultadores e três como favoráveis em sua atuação enquanto diretor (a) de escola no PEI.

33. Em que medida no contexto da escola do PEI é possível para o diretor (a) de escola atuar com protagonismo dentro de suas atribuições profissionais? Argumente.

25% 50% 75% 100%

34 Justifique a resposta acima (referente à porcentagem de sua concepção)

35. Relate uma atividade desenvolvida em que, diante de uma dificuldade e apesar de ter usado todas as alternativas convencionais, teve de buscar uma solução criativa e inovadora.

36. Opcional. Mediante sua experiência no PEI você gostaria apresentar algumas sugestões para o aperfeiçoamento, ajustes ou melhorias? Sim Não

37. Se sim, quais suas sugestões?

ANEXOS

ANEXO 1. MODELO DE PERNAMBUCO¹

A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)¹ foi apresentada ao PROCENTRO ² em 2004 como alternativa para inovar o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental que viriam a ser implantados a partir daquele ano em Pernambuco.

A Tecnologia de Gestão implantada nos Centros de Ensino, denominada TESE, foi modelada como um instrumento versátil e eficaz à medida que o ciclo de planejamento é simples e acessível. Essa tecnologia objetiva formar uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização, alinhando-os à filosofia do PROCENTRO, que busca garantir a excelência do Ensino Médio público. Ela é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar.

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

O Plano de Ação de cada Centro é elaborado de acordo com os fundamentos da Tecnologia Empresarial, é um plano estratégico alicerçado em uma filosofia de gestão humanística.

No Plano de Ação, as premissas são marcos que representam os princípios básicos, aos quais se conectam objetivos, prioridades e resultados esperados. Além do que nortearão a elaboração dos Programas de Ação de todos os integrantes: gestor e educadores. Cinco premissas: Protagonismo³ Juvenil, Formação Continuada, Atitude Empresarial, Corresponsabilidade e Replicabilidade, correspondendo, respectivamente: educando, educador, Centro como organização, parceria e consolidação do Programa.

O Plano de Ação é estratégico, dá as diretrizes e serve de base para a construção dos programas de ação individuais. O Programa de Ação (PA) trata da operacionalidade, dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas. É um veículo para o exercício da delegação, gradual e planejada. Gestor e demais educadores elaboram seus Programas de Ação detalhando as ações a ser desenvolvidas pelos docentes e não docentes.

1. Este material do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE, patrocinado pela Avina, foi elaborado a partir dos conceitos do TEO - Tecnologia Empresarial Odebrecht, apresentado pelo consultor Jairo Machado, sistematizado por Ivaneide Pereira de Lima e contou com a colaboração da profa. Thereza Paes Barreto. Disponível em:

http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf

2. PROCENTRO

ANEXO 2. Matriz Curricular - Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral

Matriz Curricular do Ensino Médio

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012.						
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS COMPONENTES/ CURRICULARES	série	série	série	Carga horária	
		AULAS	AULAS	AULAS	AULAS	
	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
Arte	2	2	2	240		
Educação Física	2	2	2	240		
Matemática	5	5	6	640		
Química	2	3	2	280		
Física	3	2	2	280		
Biologia	2	2	3	280		
História	2	2	2	240		
Geografia	2	2	2	240		
Filosofia	2	2	2	240		
Sociologia	2	2	2	240		
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		29	29	31	3.560	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna - Inglês	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas de Ciências	4	4	0	320
		Orientação de Estudos	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica	0	2	4	240
		Mundo do Trabalho	0	0	2	80
Total da Parte Diversificada		14	14	12	1.600	
Total Geral		43	43	43	5.160	

Fonte: Anexo II Resolução SE 52, de 2-10-2014

ANEXO 3. Nova Resolução Ensino Integral

Diário Oficial Poder Executivo – Seção I de 11 de setembro de 2019, p.28
GABINETE DO SECRETÁRIO

Resolução SEDUC/SP – 44, de 10/9/2019 - Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral – PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências

O Secretário de Estado da Educação, considerando:

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, instituída pela Lei 9.394, de 20/12/1996, determina nos artigos 24, § 1º, e 34 que a jornada escolar do ensino médio e ensino fundamental será ampliada de forma progressivamente para o tempo integral; o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei federal 13.005, de 25/06/2014, e o Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei 16.279, de 08/7/2016, os quais determinam, na meta 6, que 50% das unidades escolares devem ter ensino integral, até 2024 e 2026, respectivamente; a importância do Ensino Integral para o desenvolvimento da educação do indivíduo, na totalidade de seus aspectos, e seu impacto na melhoria da aprendizagem.

Resolve:

Artigo 1º – Ficam instituídas, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, as diretrizes para expansão do Programa Ensino Integral – PEI, regulamentado pela Lei Complementar 1.164, de 04/01/2012, alterada pela Lei Complementar 1.191, de 04/01/2012, que englobam:

1. Processo de adesão de novas unidades escolares;
2. Recursos Humanos das unidades escolares;

III. Organização e funcionamento das unidades escolares. Capítulo I

Adesão da Unidade Escolar

Artigo 2º – A adesão de novas unidades escolares no Programa Ensino Integral percorrerá as seguintes etapas:

1. Anúncio do Secretário da Educação sobre a possibilidade de novas unidades escolares da rede estadual ingressarem no Programa Ensino Integral;
2. Anúncio dos Dirigentes Regionais de Ensino aos diretores das unidades escolares de sua circunscrição, para manifestação de interesse de adesão ao Programa;

III. Manifestação do diretor da unidade escolar sobre a implantação do Programa na unidade escolar;

1. Reuniões de escuta da comunidade escolar e do conselho de escola sobre a adesão ao Programa Ensino Integral, sendo neste momento apresentado o Programa e suas especificidades;
2. Formalização dos documentos para adesão, conforme disposto nos §§ 5º, 6º e 7º .
 - 1º – A Secretaria de Estado da Educação disporá anualmente sobre os critérios para priorização de ingresso de novas unidades escolares no Programa.
 - 2º – A Diretoria de Ensino deverá fazer reuniões formativas com os diretores das unidades escolares que atendam aos critérios de priorização considerados para o Programa.
 - 3º – O diretor da unidade escolar se responsabilizará pelo engajamento e escuta da respectiva comunidade e seu conselho de escola.
 - 4º – A comunidade e o conselho de escola são atores importantes nas ponderações sobre como e quando o ingresso no Programa Ensino Integral ocorrerá.
 - 5º – O diretor da unidade escolar deverá encaminhar à Diretoria de Ensino registro fotográfico e escrito da reunião com a comunidade escolar e ata da reunião do conselho de escola.

- 6º – Após a aceitação pelo diretor da unidade escolar e pela comunidade escolar, a adesão da unidade escolar ao Programa será formalizada pelo Dirigente Regional de Ensino, por meio do sistema eletrônico Portalnet.
- 7º – Após a formalização no sistema eletrônico Portalnet, a Secretaria da Educação deverá validar as unidades escolares que farão parte do Programa Ensino Integral no ano subsequente.

Artigo 3º – As unidades escolares que fazem parte do Projeto Escola de Tempo Integral – ETI, conforme dispõe a Resolução SE 60/2017, que quiserem ser convertidas para o modelo do Programa Ensino Integral, poderão aderir ao Programa, desde que respeitados os critérios estabelecidos pelo Secretário da Educação no momento do anúncio do processo de adesão das novas unidades escolares para o ano subsequente.

Artigo 4º – O aluno da unidade escolar que aderir ao Programa Ensino Integral tem preferência de vaga para matrícula no ano subsequente, sendo direcionado para uma unidade escolar próxima caso não deseje fazer parte do Programa.

Capítulo II

Recursos Humanos

Artigo 5º – As unidades escolares participantes do Programa Ensino Integral poderão contar com quadro de magistério próprio, independentemente do módulo de pessoal em vigor para as demais unidades escolares estaduais.

Artigo 6º – A carga horária de trabalho dos integrantes do quadro do magistério em exercício nas unidades escolares estaduais do Programa Ensino Integral será de 8 horas diárias, correspondendo a 40 horas semanais em atividades com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada seguindo o Regime de Dedicção Plena e Integral descrito na Lei Complementar 1164, de 4 de janeiro de 2012.

- 1º – A carga horária do docente nas unidades escolares do Programa Ensino Integral, respeitados o respectivo campo de atuação e as habilitações/qualificações que possua, compreenderá obrigatoriamente componentes curriculares da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares.
- 2º – As horas de trabalho pedagógico coletivo e individual que compõem a carga horária total do professor deverão ser cumpridas, em sua totalidade, no âmbito da unidade escolar do Programa Ensino Integral.

Artigo 7º – Os integrantes do quadro do magistério em exercício nas unidades escolares estaduais do Programa Ensino Integral farão jus a Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI, correspondente a 75% sobre o salário base, nos termos da Lei Complementar 1.191, de 28/12/2012.

Artigo 8º – Todos os profissionais do quadro de magistério da Secretaria da Educação poderão atuar nas unidades escolares do Programa Ensino Integral e, para tanto, o processo de credenciamento desses profissionais será realizado de acordo com a natureza e as peculiaridades das funções a serem exercidas, com base na estrutura e modelo diferenciados dessas unidades escolares.

- 1º – O processo de credenciamento percorrerá as etapas discriminadas a seguir, sendo os procedimentos de cada etapa determinados pela Secretaria da Educação por meio de resolução específica:

- 1) Inscrição para credenciamento no Programa;
- 2) Resposta a questionário sobre o Programa;
- 3) Entrevista e aula-teste;
- 4) Classificação;
- 5) Atribuição de aulas.

- 2º – O processo de credenciamento será realizado pela Diretoria de Ensino, com edital publicado em Diário Oficial do Estado e divulgado junto às unidades escolares de sua circunscrição.
- 3º – Os profissionais que estiverem exercendo suas atividades laborais na unidade escolar no momento da adesão terão prioridade no processo de credenciamento.

Artigo 9º – Os integrantes do quadro de magistério, titulares de cargos e/ou ocupantes de funções-atividade, que estiverem em efetivo exercício na unidade escolar no momento da adesão da mesma ao Programa, permanecerão com seus cargos/funções na referida unidade escolar, caso sejam credenciados no Programa Ensino Integral.

- 1º – Os integrantes do quadro de magistério titulares de cargos e/ou ocupantes de funções-atividades que não aderirem ou não permanecerem no Programa Ensino Integral terão seus cargos/funções removidos e/ou transferidos para a unidade escolar geograficamente mais próxima.
- 2º – A permanência no Programa dos integrantes do quadro de magistério dependerá do resultado satisfatório de Avaliação de Desempenho a ser estabelecida pela Secretaria da Educação por meio de resolução específica.
- 3º – Os integrantes do quadro de magistério, que estiverem afastados junto ao Programa e que tenham sido avaliados favoravelmente pela permanência no mesmo, terão seus cargos/funções transferidos para a unidade escolar do Programa em que atuam, independentemente do ano em que a escola tenha aderido ao Programa.

Artigo 10 – O processo de credenciamento do diretor da unidade escolar será diferente daquele dos demais profissionais do quadro do magistério.

- 1º – Caso o diretor opte, ele se mantém na unidade escolar que acaba de ingressar no Programa e sua avaliação no primeiro ano equivalerá a seu processo de credenciamento.
- 2º – O diretor será responsável por liderar a implantação do modelo pedagógico e de gestão do Programa e por seus resultados no primeiro ano, tais como aderência à metodologia, quantitativo de matrículas e nível de aprendizagem.

Artigo 11 – Todos os docentes devem fazer a inscrição para o processo de atribuição de classes e aulas normalmente, independentemente de:

1. Estarem em uma unidade escolar regular;
2. Estarem em uma unidade escolar do Programa Ensino Integral;

III. Estarem em uma unidade escolar regular que fez a adesão ao Programa para o ano seguinte.

- 1º – O período de inscrição para atribuição de classes e aulas será divulgado pela Secretaria da Educação.
- 2º – Os docentes que não forem credenciados ou não permanecerem no Programa Ensino Integral participarão do processo de atribuição de classes e aulas na unidade escolar de classificação.

Artigo 12 – A atribuição de aulas para os docentes das unidades escolares do Programa Ensino Integral será feita pelo diretor da unidade escolar.

Capítulo III

Organização e Funcionamento da Unidade Escolar

Artigo 13 – As unidades escolares que aderirem ao Programa Ensino Integral poderão ofertar tanto turmas de anos finais do ensino fundamental quanto turmas de ensino médio.

- 1º – A unidade escolar já participante do Programa Ensino Integral e ofertante apenas de um segmento de ensino, seja dos anos finais do ensino fundamental ou ensino médio, poderá solicitar a inclusão de outro segmento, desde que respeite o disposto no caput.

- 2º – Nos casos do § 1º desse artigo, a unidade escolar deverá solicitar análise de viabilidade ao Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula – DGREM da Coordenadoria de Informações, Tecnologia, Evidências e Matrícula – CITEM e à Coordenação de Gestão de Recursos Humanos – CGRH.
- 3º – A unidade escolar já participante do Programa Ensino Integral e que oferte turmas de anos iniciais do ensino fundamental poderá continuar com a oferta deste segmento.

Artigo 14 – As unidades escolares integrantes do Programa Ensino Integral também poderão ofertar turmas noturnas de ensino médio e/ou turmas noturnas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Parágrafo único. O Regime de Dedicção Plena e Integral é válido apenas para os docentes que atuarem nas turmas de turno integral do Programa Ensino Integral.

Artigo 15 – As unidades escolares do Programa Ensino Integral poderão ter turmas:

1. no modelo de turno integral único de 9 horas e 30 minutos ou
 2. no modelo de turno integral em dois turnos de 7 horas. § 1º – As diretrizes sobre a organização e funcionamento das unidades escolares que aderirem ao Programa serão editadas pela Secretaria da Educação por meio de resolução específica.
- 2º – As unidades escolares que optarem pelo modelo de 2 turnos integrais de 7 horas deverão encaminhar formalmente a solicitação por este modelo à Diretoria de Ensino e Secretaria da Educação para análise.
 - 3º – A carga horária dos integrantes do quadro do magistério em exercício nas unidades escolares do Programa Ensino Integral obedece ao disposto no artigo 6º desta resolução independentemente do modelo de turno integral da unidade escolar.
 - 4º – As unidades escolares que fazem parte do Programa no modelo de turno integral único de 9 horas e 30 minutos não poderão migrar para o modelo de turno integral de 2 turnos de 7 horas.

Artigo 16 – As unidades escolares do Programa Ensino Integral poderão contar com a Sala de Recursos, conforme previsto na Resolução SE 68, de 12/12/2017.

Artigo 17 – O artigo 5º e o artigo 11 da Resolução SE 57, de 25/10/2016 passa a vigorar com a seguinte redação:

“Artigo 5º – .

III – Aula-teste.

(...)

- 3º – O docente poderá se inscrever para atuação na docência ou para os postos de trabalho de Professor Coordenador e Vice-Diretor.

” (NR)

“Artigo 11 – .

1 – Faixa I: candidatos à função Professor ou Professor de Sala de Leitura, classificados em unidade escolar que aderiu ao Programa no ano de abertura do processo seletivo de credenciamento.

” (NR)

Artigo 18 – O artigo 13 da Resolução SE 52 de 02/10/2014 passa a vigorar com a seguinte redação:

“Artigo 13 – As unidades escolares do Programa Ensino Integral poderão ter turmas:

1. no modelo de turno integral único de 9 horas e 30 minutos ou
2. no modelo de turno integral em dois turnos de 7 horas.

”(NR)

Artigo 19 – Ficam revogados os seguintes dispositivos da Resolução SE 57, de 25/10/2016:

I – Inciso I do art. 4º;

II – § 3º do artigo 11.

Artigo 20 – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ANEXO 4. Notícia PEI 2020

O Governador João Doria e o Secretário da Educação Rossieli Soares anunciaram no dia 13-12-2019 a maior expansão do ensino integral da história de São Paulo.

A partir de 2020, o PEI (Programa de Ensino Integral) estará presente em ao menos 664 escolas da rede estadual do estado, com investimento de aproximadamente R\$ 321 milhões. A meta é ultrapassar 1,4 mil unidades de ensino até 2023.

Atualmente, 417 escolas da rede estadual já funcionam nesta modalidade. A expectativa do Governo é ultrapassar 1,4 mil unidades de ensino até o ano de 2023. “Este anúncio é muito significativo para um governo que prioriza a educação, como é o nosso. É a maior expansão do programa de ensino integral do estado de São Paulo”, declarou Doria.

As 247 escolas estaduais que manifestaram interesse em aderir ao programa a partir de 2020 obedecem a critérios estabelecidos pela Secretaria da Educação, como ter mais de 12 salas de aulas e avaliação do grau de vulnerabilidade socioeconômica das comunidades atendidas pelas escolas.

Dentre as escolas contempladas, 92 já vigoram no modelo ETI (Escola de Tempo Integral). Embora tenham uma carga horária maior, elas têm um currículo obrigatório diferente do proposto pelo PEI. Outras 155 unidades são da rede estadual de ensino regular.

“O tempo a mais que o aluno permanece na escola, com tutoria individualizada de professores, fortalece os vínculos de aprendizagem. Faz toda a diferença o regime de dedicação exclusiva de 40 horas semanais em uma única escola para o professor, melhorando a qualidade das condições de trabalho docente”, disse o secretário Rossieli.

Sobre o PEI

Pelo novo programa, os estudantes passam a ter uma matriz curricular diferenciada que inclui projeto de vida, orientação de estudos, práticas experimentais. Há ainda clubes juvenis para que os alunos se auto organizem de acordo com temas de interesse como dança, xadrez, debates, etc.

Os alunos contam com o apoio do professor tutor para fortalecer na sua excelência acadêmica e na orientação do projeto de vida. Também frequentarão disciplinas eletivas escolhidas de acordo com seus objetivos.

A carga horária é de até nove horas e meia – na rede regular, a jornada é de cinco horas e quinze minutos. Trinta e seis das 247 escolas contempladas vão funcionar em um formato com carga horária diferenciada de sete horas, atendendo a alunos que já trabalham.

Os professores e servidores que atuam no programa receberão gratificações.

Neste ano, 545 escolas da rede estadual manifestaram interesse em aderir ao PEI. Em 2021, outras escolas da rede terão prioridade na expansão do programa.

Vantagens

O investimento no ensino integral é previsto por metas dos Planos Nacional e Estadual de Educação, e determinam que 50% das escolas devem oferecer esta modalidade de ensino até 2024 e 2026, respectivamente.

Estudos apontam que o ensino integral melhora a aprendizagem dos alunos e aumenta a empregabilidade e renda dos egressos. Os alunos do ensino médio das escolas do PEI tiveram desempenho 1,2 ponto maior no último Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) em relação a estudantes das escolas regulares.

FONTE: Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/escola-tempo-integral/governo-de-sp-anuncia-maior-expansao-ensino-integral-da-historia/> acesso 16-12-2019.

ANEXO 5. Diário Oficial Executivo, de 13/12/2019 – Seção I – Pág.43 e 44.

Resolução SE nº 68, de 12-12-2019. Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral - PEI e dá providências correlatas.

O Secretário da Educação, considerando a necessidade de ampliar as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade a crianças e jovens em escolas estaduais do Programa Ensino Integral, cuja organização e funcionamento peculiares têm registrado relevante sucesso, atingindo metas e superando expectativas;

Resolve:

Artigo 1º - A Resolução SE 52, de 02-10-2014, passa vigorar com as seguintes alterações:

“Artigo 3º - (...) II -

(...) d) Tutoria - processo didático pedagógico destinado a acompanhar e orientar o Projeto de Vida e a apoiar a trajetória acadêmica do aluno de forma individual ao longo de sua jornada escolar.” (NR)“

Artigo 6º - O currículo nas escolas do Programa Ensino Integral - PEI, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional, compreenderá as disciplinas estabelecidas nas matrizes curriculares, específicas para o ensino fundamental e ensino médio do Programa, constantes dos Anexos I, II, III, IV e V desta Resolução.

Parágrafo único - As matrizes curriculares, a que se refere o caput deste artigo, serão implantadas em todas as turmas do ensino fundamental e ensino médio, compreendendo as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada” (NR)“

Artigo 7º - O corpo discente das unidades escolares do Programa Ensino Integral - PEI será formado por crianças, adolescentes e jovens que observados os critérios de acesso e permanência estabelecidos nos instrumentos legais pertinentes, apresentem disponibilidade de tempo para frequência ao ensino integral e atendam os seguintes requisitos para ingresso:

I - nos anos iniciais do ensino fundamental será considerada a idade de 6 (seis) anos completados até 31 de março do ano em curso, conforme Deliberação CEE 166/2019;

II - nos anos finais do ensino fundamental o estudante deverá ter concluído o 5º ano do ensino fundamental;

III - no ensino médio o estudante deverá ter concluído o ensino fundamental.” (NR)“

Artigo 13 - O horário de funcionamento, a carga horária semanal de estudos e as atividades pedagógicas das unidades escolares do Programa Ensino Integral - PEI, compreenderão:

I- anos iniciais do ensino fundamental:

- a) turno único de 08 (oito) horas e 40 (quarenta) minutos, com aulas de 50 (cinquenta) minutos;
- b) o horário do almoço será de 1 (uma) hora a 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos;
- c) 2 (dois) intervalos de 20 (vinte) minutos, um no turno da manhã e outro no turno da tarde.

II - anos finais do ensino fundamental e ensino médio - turno único:

- a) turno único de 09 (nove) horas e 30 (trinta) minutos, com aulas de 50 (cinquenta) minutos;
- b) o horário do almoço será de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos;
- c) 2 (dois) intervalos de 15 (quinze) minutos, um no período da manhã e outro no período da tarde.

III - anos finais do ensino fundamental e ensino médio - dois turnos:

- a) 2 (dois) turnos de 07 (sete) horas cada, com aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos;
- b) o horário do almoço ou jantar será de, pelo menos, 45 (quarenta e cinco) minutos;
- c) 1 (um) intervalo de 15 (quinze) minutos.

Parágrafo único - É vedada a oferta de vagas para alunos dos anos finais do ensino fundamental no turno de 07 (sete) horas que termina no período noturno.

“Artigo 15 - As aulas de trabalho pedagógico coletivo e individual, que compõem a carga horária total do professor, deverão ser cumpridas, em sua totalidade, no âmbito da escola do Programa Ensino Integral – PEI.

Parágrafo único - As aulas de trabalho pedagógico coletivo - ATPCs deverão ser cumpridas na conformidade dos horários e dias pré-estabelecidos pela equipe gestora, garantindo-se que pelo menos 2 (duas) dessas horas sejam consecutivas.” (NR)

Artigo 2º - O artigo 3º, inciso II, da Resolução SE 52, de 02-10-2014, passa a vigorar acrescido da seguinte alínea:

“Art.3º..... II -

e) Tecnologia e Inovação - Aulas para os estudantes aprenderem na prática a usar e a criar tecnologias para desenvolver seus próprios projetos.” (NR)

Artigo 3º - Ficam revogados os seguintes dispositivos da Resolução SE 52, de 02-10-2014:

I - Artigo 9º; II - Artigo 10; e III - Artigo 11.

Artigo 4º - A Secretaria de Educação publicará regulamentação específica sobre: I. o cumprimento da carga horária discente dedicada aos clubes juvenis, tutoria e planejamento de tutoria.

II. as diretrizes para avaliação dos alunos e dos componentes da Parte Diversificada das escolas do Programa Ensino Integral – PEI.

Artigo 5º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, com efeito a partir do ano letivo de 2020.

ENSINO MÉDIO - 9H30MIN

ÁREAS DE CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	AULA/SEMANA			TOTAL
			1º	2º	3º	
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	6	640
		LÍNGUA ESTRANGEIRA - INGLÊS	2	2	2	240
		ARTE	2	2	2	240
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	2	3	2	280
		FÍSICA	3	2	2	280
		BIOLOGIA	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	240
		GEOGRAFIA	2	2	2	240
		FILOSOFIA	2	2	2	240
		SOCIOLOGIA	2	2	2	240
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			31	31	33
PARTE DIVERSIFICADA	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240	
	ELETIVAS	2	2	2	240	
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	120	
	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	4	4	2	400	
	ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS	3	3	3	360	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			12	12	10	1.360
TOTAL GERAL DE AULAS			43	43	43	5.160

Fonte: Anexo III da Resolução SE nº 68, de 12-12-2019.