

Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo¹

EDUARDO DONIZETI GIROTTO²

MARCIA APARECIDA JACOMINI³

Resumo

Criado em 2012, o Programa Ensino Integral (PEI), da rede estadual de educação de São Paulo, tem sido apresentado como um modelo que possibilita melhores condições de trabalho aos docentes, com a garantia de jornada integral e dedicação exclusiva, reivindicações históricas dos trabalhadores em educação. Com o intuito de verificar como se materializam tais discursos, neste artigo serão discutidas as condições objetivas e subjetivas de trabalho docente em unidades participantes do Programa. Para o estudo, foi desenvolvida análise documental da legislação referente ao Programa, disponível nos canais de comunicação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, bem como foi realizado um conjunto de entrevistas semiestruturadas com professores que lecionam ou lecionaram em escolas PEI, tanto críticos quanto aqueles que avaliam positivamente o Programa. As análises apontam que o modelo hegemônico de gestão escolar, assentado nos princípios da nova gestão pública, cria um ambiente escolar competitivo, altamente vigiado e controlado, com impacto na subjetividade dos docentes, o que minimiza os possíveis ganhos nas condições de trabalho referentes à jornada integral e à dedicação exclusiva.

Palavras-chave: Ensino integral. Precarização. Gestão empresarial.

Between the discourse of excellence and the logic of control: the risks of the Integral Education Program in the state network of São Paulo

Abstract

Created in 2012, the Integral Teaching Program, of the state education network of São Paulo, has been presented as a model that enables better working conditions for teachers, with the guarantee of full time and exclusive dedication, historical claims of workers in education. In order to verify how these discourses materialize, in this article we discuss the objective and subjective conditions of teaching work in participating units of the Program. For the study, we developed a documentary analysis of the legislation related to the Program, available in the communication channels of the State Department of Education of São Paulo, as well as a set of semi-structured interviews with teachers who teach or have taught in PEI schools, both critical and those who positively evaluate the Program. The analyzes indicate that the hegemonic model of school management, based on the principles of the New Public Management, creates a highly supervised and controlled competitive school environment, with impact on the subjectivity of teachers, which minimizes the possible gains in working conditions related to integral journey and exclusive dedication.

Keywords: Integral education. Precariousness. Business management.

Entre el discurso de excelencia y la lógica de control: los riesgos del Programa de Educación Integral en el estado de São Paulo

Resumen

Creado en 2012, el Programa Integral de Enseñanza, de la red estatal de educación de São Paulo, se ha presentado como un modelo que permite mejores condiciones de trabajo para los docentes, con la garantía de tiempo completo y dedicación exclusiva, reclamos históricos de los trabajadores en educación. Para verificar cómo se materializan estos discursos, en este artículo discutimos las condiciones objetivas y subjetivas del trabajo docente en las unidades participantes del Programa. Para el estudio, desarrollamos un análisis documental de la legislación relacionada con el Programa, disponible en los canales de comunicación del Departamento de Educación del Estado de São Paulo, así como un conjunto de entrevistas semiestructuradas con docentes que enseñan o han enseñado en escuelas PEI, tanto críticas como aquellas que evalúan positivamente el

Programa. Los análisis indican que el modelo hegemónico de gestión escolar, basado en los principios de la Nueva Gestión Pública, crea un entorno escolar competitivo altamente supervisado y controlado, con impacto en la subjetividad de los docentes, que minimiza las posibles ganancias en las condiciones de trabajo relacionadas con tiempo completo y dedicación exclusiva
Palabras clave: Educación integral. Precariedad. Gestión empresarial.

Introdução

O debate sobre educação integral e ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas de educação básica pública já estava presente no cenário educacional na primeira metade do século XX (CO-ELHO, 2009; CAVALIERE, 2010). Acompanha o referido debate uma compreensão de que os modelos de ampliação do tempo escolar experimentados ao longo de quase um século não representam necessariamente uma concepção de educação integral nos termos apresentados por Cavaliere (2007), em que a ampliação do tempo se articula à mudança na concepção de formação e do papel da escola na vida dos estudantes. Nas experiências mais recentes, a ampliação do tempo escolar está diretamente relacionada à finalidade de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas, deixando em segundo plano o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano requerido em uma formação integral. É nesse sentido que Cavaliere (2007) alerta para o risco de a escola de tempo integral apenas potencializar os problemas existentes na escola convencional, quando não acompanhada de um currículo integrado e dos insumos necessários à realização do processo educativo. Além disso, para que todos possam usufruir de maior tempo na escola, independentemente das condições econômico-sociais, é necessário que os alunos possam prescindir do trabalho e dedicar-se integralmente aos estudos. Aos estudantes que precisam exercer alguma atividade remunerada para ajudar no orçamento familiar, é preciso que o governo disponibilize bolsas de estudo, condição *sine qua non* para a efetivação do direito à educação, caso contrário eles serão excluídos das escolas de tempo integral.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (LDB/96) (BRASIL, 1996), a legislação educacional vem indicando a necessidade de oferta de educação escolar em tempo integral. O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) previa o progressivo

atendimento em tempo integral para a educação infantil e o ensino fundamental (BRASIL, 2001). No PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), a educação em tempo integral é uma das metas (Meta 6), tendo sido estabelecido que, até 2024, no mínimo 50% das escolas de educação básica sejam em tempo integral, com ao menos 25% das matrículas desse nível de ensino efetivadas nesse tipo de escola.

Na rede estadual de ensino de São Paulo, há duas experiências de ampliação do tempo escolar pós-LDB/96. Em 2005, o governo paulista implantou o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), conforme Resolução SE nº 89/2005 (SÃO PAULO, 2005), com o objetivo de favorecer o desenvolvimento social, pessoal e cultural dos estudantes a partir de uma ampliação e aprofundamento do currículo escolar.

Em 2012, foi implantado o Programa de Ensino Integral (PEI), conforme Lei Complementar nº 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012), com ampliação do tempo de permanência na escola também para os estudantes do ensino médio, visando ampliar o acesso à educação de qualidade. Na Resolução SE nº 52/2014 (SÃO PAULO, 2014a), que regulamenta a organização e o funcionamento das escolas que aderiram ao Programa, consta que é objetivo do PEI garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes, formando indivíduos solidários, autônomos e competentes, e o preparo para a exercício da cidadania.

O PEI vindo sendo estudado sob diferentes perspectivas (QUIRINO *et al.*, 2018; GIROTTI; CÁSSIO, 2018), tendo em vista uma melhor compreensão da implementação da Meta 6 do PNE 2014-2024 na rede estadual de ensino de São Paulo. Assim, com a finalidade de se somar a esses esforços, neste artigo serão discutidos as condições objetivas e subjetivas de trabalho docente, com base em estudo documental, especialmente a legislação referente ao Programa, e os dados de entrevistas semiestructuras realizadas com professores que lecionam ou lecionaram em escolas PEI. Com o propósito de conhecer diferentes opiniões, foram selecionados tanto professores críticos quanto aqueles que avaliavam positivamente o Programa. Foram entrevistados cinco professores que trabalhavam na Grande São Paulo e no interior do estado, além de um coordenador pedagógico e dois estudantes de ensino médio, no período entre março de 2018 e agosto de 2019⁴. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas com o objetivo de compreender as percepções e opiniões dos professores sobre as condições de trabalho nas escolas PEI.

O artigo está estruturado em três seções, além desta introdução. Na primeira, são discutidas brevemente as condições de trabalho docente em um contexto de gestão por resultados no marco da nova gestão pública (NGP) e das mudanças nas relações e condições de trabalho docente que o gerencialismo impõe aos servidores públicos. Em seguida, são apresentados e analisados os dados das entrevistas, com indicações de como a política de gestão por resultados, adotada pela Secretaria de Educação (SEDUC), vem influenciando negativamente a profissionalização do magistério público paulista. Nas considerações finais, a gestão do trabalho dos professores das escolas PEI é problematizada do ponto de vista da autonomia pedagógica e dos direitos trabalhistas.

Gestão por resultados e trabalho docente

A NGP, compreendida em termos gerais como uma reforma do setor público com base nos pressupostos da gestão empresarial, tem sido adotada em diversos países, por governos de diferentes matizes político-ideológicas (VERGER; NORMAND, 2015). Em um contexto histórico em que o neoliberalismo, entendido como um sistema normativo, cuja lógica do capital se estende a todos os aspectos da vida (DARDOT; LAVAL, 2016), tornou-se hegemônico, o gerencialismo tem exercido forte influência nas reformas educacionais.

Com o objetivo anunciado de melhorar a eficiência e a eficácia dos serviços públicos, a NGP pauta-se em princípios que se contrapõem ao “profissionalismo como prática ético-cultural” (BALL, 2005, p. 541). Os defensores da NGP argumentam que, para melhorar a eficiência e a eficácia do setor público, é preciso adotar os pressupostos gerenciais do setor privado de forma a garantir uma gestão profissional dos serviços públicos, pautada em normas e medidas de desempenho mais explícitas e controle de resultados; consideram ainda importante o desmembramento dos setores em unidades menores de gestão, o incentivo à competição e maior disciplina e economia dos recursos públicos (VERGER; NORMAND, 2015).

Para Verger e Normand (2015), as reformas educativas, baseadas na NGP, adotam formas distintas, não existindo um modelo único de gerencialismo, mas há um conjunto de princípios da NGP que tem se manifestado nas políticas educativas, entre os quais os autores destacam: a busca pela profissionalização e empoderamento dos diretores escolares; a adoção de

currículos padronizados; o estabelecimento de indicadores de qualidade; as avaliações externas para a aferição do rendimento escolar; a autonomia da escola, em uma perspectiva de responsabilizá-la pela produção de resultados definidos em outras instâncias da gestão educacional; a destinação de recursos públicos para escolas privadas; o financiamento *per capita*; a divulgação dos resultados das avaliações em larga escala como forma de incentivar a competição entre as escolas, entre os alunos e entre os professores; a flexibilização para contratação e dispensa dos profissionais da educação; a vinculação dos recursos aos resultados das escolas; e o estabelecimento da remuneração docente com base em critérios de mérito e produtividade.

No que se refere ao trabalho docente, Ball (2005) considera que essas reformas estão produzindo uma condição de trabalho aos professores por ele denominada “pós-profissionalização”, ou seja, os professores obedecem a regras que são geradas de forma exógena, e a prática profissional restringe-se a uma forma de desempenho (performance) para responder a julgamentos que são fixados por instâncias superiores de gestão educacional. A qualidade do trabalho do professor é avaliada pela sua capacidade de seguir orientações que os policy makers consideram adequadas para garantir melhor desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, uma vez que essa é a forma predominante de avaliação da qualidade da educação pública. Assim, os parâmetros de produtividade e de resultados na educação é dimensionado pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Trata-se de “uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”, performatividade nas palavras de Ball (2005, p. 543).

É nesse contexto que alguns autores têm discutido em que medida pode se falar de proletarização da docência, nos termos apresentados por Ozga e Lawn (1991) de separação entre planejamento e execução, que desqualifica o trabalhador e tira-lhe a autonomia, diminui as habilidades do ofício e aumenta o controle administrativo sobre o fazer pedagógico. Embora os autores considerem equivocado classificar o trabalho do professor no esquema geral de proletarização, dada as especificidades da prática de ensinar/educar, chamam a atenção para o fato de elementos característicos da proletarização adentrarem na profissão docente. Na mesma direção estão as análises de Apple e Teitelbaun (1991), quando afirmam que o professor está perdendo o controle de seu trabalho, especialmente no que se refere ao currículo, embora não exista na docência uma total separação

entre planejamento e execução. Ainda nessa perspectiva, Enguita (1991) sustenta que, pelas ambiguidades da atividade docente, o professor transita entre a profissionalização e a proletarização.

De acordo com Jacomini, Gil e Carvalho (2018, p. 442),

A intensidade e abrangência do controle externo do trabalho docente depende, em certa medida, das políticas educacionais. Nos últimos tempos, pode-se dizer que este controle tem se fortalecido à medida que as avaliações externas condicionam os conteúdos que devem ser privilegiados pelo professor e pela escola. Também corrobora para diminuir a autonomia do professor a adoção de ensino apostilado, cujo caráter diretivo diminui o espaço para o professor atuar como planejador e executor do processo de ensino e de aprendizagem.

Com base nos estudos que têm indicado certa reconfiguração do trabalho docente no marco das reformas educacionais de cunho gerencialistas, é interessante analisar a gestão da escola e do trabalho docente nas escolas PEI como parte do Programa Educação-Compromisso de São Paulo (PECSP), instituído pelo Decreto n° 57.571/2011 (SÃO PAULO, 2011), do qual o PEI é um dos cinco pilares.

Atualmente, as escolas PEI são aquelas em que a gestão por resultados, concebida no PECSP, tem sido implementada de forma mais intensa e completa. Assim, tendo em vista o propósito do governo do estado de São Paulo de implementar parte do currículo das escolas PEI, a partir de 2020, em todas as escolas que atendem estudantes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio da rede de ensino paulista, em conjunto com a gestão do trabalho pedagógico baseada no método de melhoria de resultados (MMR)⁵, já presente no conjunto das escolas, torna-se relevante compreender as relações e condições de trabalho nessas escolas na perspectiva daqueles que estão implementando essa política educacional na base do sistema educacional paulista, os profissionais do magistério e os estudantes. Em 2019, eram 417 escolas PEI, envolvendo 6.840 professores⁶.

O PEI foi inspirado na experiência de escola em tempo integral pernambucana e teve apoio técnico para a concepção, o desenvolvimento e a implementação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)⁷ e do Parceiros da Educação⁸.

Do ponto de vista das relações e condições de trabalho, pode-se dizer que o PEI estabeleceu uma nova regulamentação ao exercício do magistério. A jornada de trabalho nas escolas PEI é de 40 horas semanais em regime de dedicação plena e integral (RDPI), com pagamento de 75% do salário-base em forma de gratificação de dedicação plena integral (GDPI). Para trabalhar em uma escola PEI, além de manifestar interesse, o professor passa por um processo seletivo conduzido pela diretoria de ensino e pelo diretor escolar, que também é responsável, assim como o supervisor de ensino, pelo desligamento do professor do Programa, caso não alcance os resultados esperados, conforme exposto na Resolução SE nº 67/2014 (SÃO PAULO, 2014b). Observa-se, nessa lógica, um empoderamento do diretor escolar na gestão de pessoal, ao mesmo tempo que tem a responsabilidade pela execução do Programa e a realização dos resultados esperados, a relação com a comunidade, além de ser um multiplicador do PEI na rede, ou seja, um divulgador de avaliações positivas sobre o Programa de forma que outras escolas queiram participar.

Em termos de organização do trabalho pedagógico, foi criada a função do professor coordenador de área (PCA), que, além da docência, tem a incumbência de coordenar sua área de conhecimento (Linguagens e códigos; Ciências Humanas; Matemática e Ciências da Natureza), assim como ministrar aulas de outro professor em caso de ausência. Hierarquicamente, o professor coordenador geral (PCG) coordena o trabalho dos PCAs com a finalidade de garantir a produtividade dos docentes, que se materializa, na visão da SEDUC, nos resultados dos estudantes nas avaliações externas – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – e nos índices de qualidade – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O monitoramento do desempenho e a permanência dos professores no Programa é realizado com base na aplicação periódica de instrumentos avaliativos, em que a assiduidade e o cumprimento das ações planejadas são muito relevantes. Denominada Avaliação 360°, ela envolve todos os que participam diretamente do processo educativo. Assim, cada professor é avaliado pelos colegas, pelo diretor e pelos professores coordenadores, pelos alunos, pelo supervisor de ensino e pelo professor coordenador do núcleo pedagógico.

Ou seja, cada avaliador responde questões nas atividades em que tem contato direto com o profissional avaliado. No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo; o professor coordenador de área e coordenador geral avaliam a atuação como professor, na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante (SÃO PAULO, 2014c, p. 16).

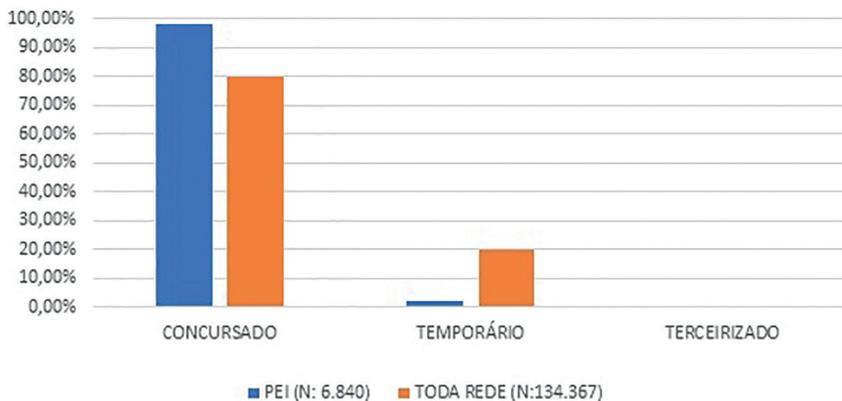
É com base nos resultados dessa avaliação que o diretor decide semestralmente sobre a permanência do professor no Programa, o que tem gerado um clima de competição, instabilidade e insegurança, bem como produzido um sentimento que Linhart (2014, p. 46) denomina precariedade subjetiva, que significa uma sensação de não pertencimento ao ambiente de trabalho, de não dominar o trabalho que deve realizar, de não estar à altura das tarefas, de isolamento e abandono, o que provoca frequentemente “o medo, a ansiedade, a sensação de insegurança”.

Se, por um lado, algumas condições objetivas de trabalho, como a jornada de 40 horas com dedicação exclusiva e uma remuneração superior à dos demais profissionais do magistério paulista, podem ser vistas como algo positivo, por outro lado as condições objetivas/subjetivas a que esses profissionais são submetidos intensificaram sobremaneira a precariedade subjetiva nas relações e condições de trabalho desses profissionais, como será visto nos depoimentos dos professores.

Gerencialismo, performatividade e precariedade subjetiva no PEI

Um dos argumentos utilizados pelo governo estadual em defesa do PEI se assenta no pressuposto de que ele possibilita melhores condições de trabalho aos docentes da rede⁹. Um dos pontos mais destacados pela SEDUC diz respeito às condições específicas dos docentes das escolas PEI, baseadas na jornada de 40 horas com dedicação exclusiva¹⁰ e no pagamento de uma gratificação de 75% sobre o vencimento-base. Além disso, os defensores argumentam que as escolas PEI apresentam um maior número de docentes concursados em comparação com toda a rede, o que pode ser, de fato, verificado no Gráfico.

Gráfico – Tipo de contratação docente na rede estadual em 2018.



Fonte: elaborada pelos autores.

No entanto, problematizando os dados, é possível perceber que nenhuma das vantagens apresentadas pela SEDUC significa, automaticamente, melhores condições nas relações e condições de trabalho. Por exemplo, o maior percentual de concursados não significa maior estabilidade na carreira. Como informado anteriormente, para ingressar no Programa, os docentes passam por um processo seletivo, conduzido pela Diretoria de Ensino e com mediação dos gestores da unidade escolar. Os docentes que participam do PEI não possuem vínculo permanente com a unidade escolar, podendo, em diferentes momentos, ser desligados do Programa, retornando para o processo de atribuição de aulas na diretoria de ensino. Se, por qualquer razão, tiverem que se afastar das funções docentes por um período superior a 30 dias, são automaticamente desligados do Programa. As faltas abonadas e licenças médicas são levadas em consideração no processo de avaliação dos docentes e na definição da permanência no Programa. O que se observa é que, ao ingressar no PEI, o professor “concorda” que não poderá usufruir de direitos constitucionais (como licenças médicas, conforme necessidade e prescrição médica) e aqueles previstos no plano de carreira, como as faltas abonadas, uma vez que, ao usufruir do número a que tem direito, poderá ter sua pontuação rebaixada no processo semestral de avaliação e ser desligado por decisão do diretor escolar e da diretoria de ensino.

Nas visitas realizadas em algumas unidades PEI para realização das entrevistas, foram recolhidas histórias de docentes que foram desligados

do Programa por conta de licenças médicas e até em decorrência de licença-maternidade. Nesse sentido, é possível afirmar que, em certa medida, o PEI suspende parte dos direitos trabalhistas dos docentes, criando uma situação que, na perspectiva dos autores deste artigo, fere o princípio constitucional da isonomia.

Nas entrevistas realizadas, foi possível constatar algumas dessas questões apontadas anteriormente. Na fala dos entrevistados, foi verificada a existência de um ambiente de trabalho, de ensino e de aprendizagem marcado pela vigilância constante e pela competição. A busca por metas, resultados e índices, construídos sem participação efetiva dos diferentes sujeitos da unidade escolar, produz um ambiente de trabalho no qual a sensação de insegurança é bastante presente. De certa forma, tal sensação se expressa no medo contínuo, por parte dos docentes, da cessação do contrato, conforme relatos dos entrevistados:

A supervisão é bem clara: “vamos lembrar que é um regime que a qualquer momento você pode ser cessado”. A própria dirigente fala isso no ato da atribuição (Docente PEI 1, março de 2018).

Quando a escola vira integral, o professor que está nela perde a sede. Ele tem que procurar outra sede nas imediações. Incomoda um pouco porque tira do conforto. Todos, professor e gestão, que vêm para escola PEI tem um processo de designação. Então ele está aqui, ele não é daqui. Ou você faz um trabalho bem feito ou você volta para sua escola. E o professor é avaliado semestralmente por todos: pelos alunos, pelo próprio professor, pela gestão. Nós fazemos monitoramento mensalmente. Eu vou pegar os indicadores que ele me apresenta, o caderno do aluno, o diário do professor e comparar. Cumpriu, não cumpriu. Se não cumpriu, não serve para estar aqui (Coordenador Pedagógico PEI, março de 2019).

Nem mesmo o direito à greve, garantido na Constituição Federal de 1988, é respeitado na lógica de gestão do PEI, como relata uma das alunas entrevistadas:

Quando eu entrei na escola, os professores estavam em greve. Logo depois que eles voltaram da greve, um monte de professor foi cessado da escola (Discente I PEI, março de 2019).

O clima de trabalho nas escolas PEI é bem parecido com aquele do setor privado na atualidade, “um estresse elevado e o sentimento de não estar a salvo de um duro golpe, que comprometa seu futuro na empresa” (LINHART, 2004, p. 54). A permanente tensão em torno da realização das metas e da produção de resultados determinados externamente à escola diminui a autonomia do professor em relação ao processo educativo, uma vez que ele tende a seguir o currículo centralizado de forma mais intensa, tendo em vista a permanência no Programa. Nesse sentido, a separação entre planejamento e execução nas escolas PEI tende a ser maior que nas demais escolas da rede de ensino, intensificando, em certa medida, os elementos de proletarização docente (ENGUIITA, 1991).

Parte desse ambiente de “estresse elevado” tem sido construído em torno do mecanismo da Avaliação 360°. Desenvolvido no mundo empresarial, esse modelo de avaliação é apresentado como um importante instrumento de aperfeiçoamento profissional, uma vez que possibilita uma avaliação a partir de diferentes sujeitos e variáveis. No caso das escolas PEI, tem-se demonstrando um mecanismo de pressão e controle sobre as atividades docentes, inclusive com a participação dos estudantes nesse processo. Os exemplos a seguir, relatados pelos professores entrevistados, demonstram de forma mais efetiva esse processo:

Tem um guia de aprendizagem que a gente tem que colocar as competências, habilidades e os conteúdos que a gente tem que dar em um mês. Era fixado na sala de aula. E quem controla aqueles conteúdos e aprendizagem são os alunos. Eles vão “ticando” o que você vai fazendo e você vai passar um relatório para eles. E depois o líder de classe é chamado para ser consultado para ver se realmente você deu aquilo. Por isso que eu falei: os dois sentimentos que eu tenho do PEI é controle e vigilância. Não só do conteúdo. Há um controle espacial. Na hora das aulas, ou ele está dentro da sala ou nas salas dos professores. Ele não pode percorrer por lugar nenhum. Na Avaliação 360°, por exemplo, o professor de Filosofia, uma das reorientações dele, foi que, um dia, nas aulas que ele tinha de ATPL ele saiu para fumar (Docente PEI 1, março de 2018).

O sistema em relação aos profissionais envolvidos, especialmente nas avaliações internas entre os pares. Elas podem ser distorcidas e gerar mal-entendidos, competências deletérias e até intrigas; me refiro especialmente à

chamada “Avaliação 360””. Finalmente, um sistema que se aproxima muito do que vem a ser a iniciativa privada não contribui para um bom funcionamento; ao contrário, gera constrangimento (Docente PEI 5, agosto de 2019). Vou falar para você uma coisa, o que eu vi ali: eu vi o sistema da indústria sendo implantado dentro de uma escola, em que você tem uma linha de produção e o conhecimento é o produto. Os estudantes eram os operários, nós professores éramos os “monte-de-coisa”, não dá nem para definir a função de um professor na escola de ensino integral, porque assumimos mesmo a posição de psicólogos, quando você ia para tutoria, você tem até uma ficha para preencher sobre a vida do aluno, as coisas dele, como se fosse um psicólogo mesmo, sociólogo, assistente social, médico, inspetor de aluno. Então todas as funções que você tem dentro de uma escola, as que deveriam ter e não têm foi em cima do professor. A coisa que mais me incomodou foi a relação que se estabeleceu entre os alunos e o professor, e a coordenação e a direção. Era assim uma coisa de competição sabe, isso é muito ruim. E o que a gente tinha lá era um estímulo à competição entre professores e professores, alunos e alunos, muito ruim (Docente PEI 3, agosto de 2019).

Relato semelhante é compartilhado por um dos estudantes:

Os professores não tinham liberdade para dar aula. A direção cobrava muito. Tinham que preencher muitos papéis. A gente conversava muito com o professor de Filosofia e ele não aguentava. Planilhas, muitos papéis e eles cobravam muito. Mesmo que os alunos não tenham entendido, eles queriam ter dados que aquela matéria foi passada, mesmo se de qualquer forma. Nas paredes da escola ficavam um mural de conteúdo. Durante o semestre o professor tinha que ficar preenchendo se passou aquilo. E durante o bimestre ele tinha que estar com tudo concluído se não ele seria mal avaliado. Esse professor de Filosofia, no meu segundo ano, ele foi cessado. De acordo com a escola, ele não se encaixava no perfil. Esta foi a resposta que a direção deu para a gente (Discente PEI I, março de 2019).

Como é possível verificar, em vez de se apresentar como um mecanismo de aperfeiçoamento profissional, a Avaliação 360° tem se configu-

rado em um mecanismo de controle e pressão, dificultando, inclusive, o desenvolvimento de relações de confiança entre docentes e discentes, em um verdadeiro clima de vigilância e punição (FOUCAULT, 2011) que suspende a liberdade de ensinar e aprender, presente na LDB/96, e distorce o próprio significado do processo educativo, na medida em que “passar” conteúdo se torna mais importante que uma aprendizagem efetiva, que exige relações autorais de professores e estudantes e pode colidir com a padronização excessiva do currículo nas escolas PEI.

Então, o que nós tínhamos lá para trabalhar com mais peso era o caderno do aluno, que é a apostilazinha. Então, nós tínhamos o caderno do aluno que você não podia pular uma vírgula, então você tem que trabalhar uma... você faz tipo de uma rotina, semanal, de segunda a sexta, no domingo à noite você já envia para o PCA, que é o corpo professor coordenador de área, a sua rotina, né? Nessa rotina você coloca tudo que você vai trabalhar durante o dia, coloca lá na parede e o aluno vai anotando, vai observando e entendendo para ver se o professor realmente está dando conta daquilo que ele mesmo programou, que ele preparou no plano de aula e se está dentro do material que a secretaria disponibiliza. Então, isso me travou muito, porque você tinha que seguir aquele material de ponta a ponta. Não sobrava tempo para você colocar os seus projetos e quando você tinha que trabalhar, por exemplo, algum tema de aprofundamento, era bem no final mesmo, do bimestre, que você trabalhava (Docente PEI 2, agosto de 2019).

Além disso, a falta de clareza em relação aos critérios que são avaliados bem como os usos que serão feitos dos resultados da avaliação contribuem para criar um ambiente de desgaste emocional e profissional, que vai piorando no decorrer do ano letivo.

Vai chegando no final do ano, as pessoas vão ficando tensas, pois não sabem se vão ficar o outro ano no projeto. As professoras mais sensíveis elas entram em colapso. E aí, na reunião de HTPC, a diretora chega do nada e diz: “vocês mataram a aluna”. Aí pensei comigo: “quem surtou?”. Aí ela falou: “é que vocês viraram para a aluna e falaram que ela não tinha mais jeito, que ela já estava reprovada por con-

ta de faltas. [...] E eu quero lembrar aos senhores que tem alguns professores que serão desligados do programa no final do ano. Inclusive você [apontando para uma docente], você é a próxima a sair” (Docente PEI 1, março de 2018). Então, o professor não tem que se sentir abalado por uma avaliação, na verdade aquilo é para o crescimento profissional dele. Só que o professor sabe que essa avaliação também está vinculada com a permanência dele ou não no Programa. Não adianta você falar que é para o aprimoramento se também é utilizado para a permanência no Programa. E aí acontece que alguns professores se abalam porque a expectativa dele é uma e de repente não se concretiza. E um dado, não sei se você sabe, que essa nota não é somente construída na escola, tem uma interferência, atuação do supervisor e do PCNP, e, muitas vezes, o que a gente sabe do profissional aqui, na calibragem o supervisor e o PCNP fazem a calibragem pelo que eles veem de evidências (Docente PEI 4, agosto de 2019).

O controle daquilo que ocorre em sala de aula, com a vigilância constante dos líderes de sala, também foi apontado pelo coordenador entrevistado como um dos pilares do modelo de gestão da unidade PEI.

Na escola regular, o professor faz o planejamento dele. O nosso é chamado de guia de aprendizagem. Tudo que vai ser dado no bimestre é colocado no documento e é fixado nas salas. E um aluno da sala vai lá toda semana e tica o que já foi dado. Se ele não cumprir, o aluno já está lá apontando o dedinho para ele. Tudo que ele vai trabalhar está no guia. O guia passa pelo coordenador de área, passa por mim, passa pelo diretor e depois é fixado na sala (Coordenador Pedagógico PEI, março de 2019).

É importante destacar que o controle também se dá sobre os temas e conteúdos da aula, como é possível verificar nos relatos a seguir:

Tem a diretoria de ensino do lado da escola. E as mulheres de lá iam assistir às apresentações. Tinha uma coisa chamada culminância, que a gente ia apresentar o que a gente fez. Quando elas estavam, a diretora ficava acompanhando elas e não deixava a gente falar o que estava acontecendo no espaço, o que a nossa intervenção era. Na intervenção

da ditadura, a gente colocou uma linha do tempo com vários acontecimentos e cada aluno ficava explicando aquilo. Uma dessas mulheres da diretoria entrou na sala e a gente começou a explicar. E eu lembro que estava explicando um cartaz sobre as manifestações. Era uma manifestação do tempo da ditadura e uma manifestação dos alunos da época das ocupações que apanharam para caramba. Eu estava fazendo esta comparação e a diretora não deixou ela passar no meu painel (Discente I PEI, março de 2019).

O aluno era pressionado de tal forma, não sei se especificamente por conta daquela gestão, que nós tínhamos o clima de delação premiada. Pegavam um aluno, o melhor aluno da sala ou o líder de sala, pegava o diário do professor, pegava as guias de aprendizagem, pegava as agendas, que tudo isso a gente tem que fazer, aí falavam assim: “conta para mim o que é que o professor falou em sala de aula? Ele falou disso aqui?”, e apontava um conteúdo, “e o que ele falou, como ele falou disso?”. Eu não sei se isso é inspeção, eu não sei qualificar isso bem. Se é democrático, cadê os outros? Precisa ter mais de um aluno. Cadê a presença daquele pelo qual você está perguntando? Parece uma inquisição, um interrogatório. E isso pressionava os alunos, porque eles colocavam palavras inclusive na boca dos alunos, os alunos se sentiam muito vulneráveis com a coordenação e a direção. E aí ele dizia tudo que o diretor queria certamente e criava uma situação extremamente desgastante entre professor e o aluno. Depois os alunos não sabiam se delatavam um ao outro, eu vivi ali uma ditadura militar (Docente PEI 3, agosto de 2019).

Parte desse clima é resultado também de um ambiente de pouca democracia no processo de gestão da unidade escolar, o que fere o princípio da gestão democrática da escola pública presente na Constituição Federal de 1998 e na LDB/96, além da atitude de censura em relação à produção dos estudantes, narrada no depoimento, que contrasta com a liberdade de ensinar e aprender e o pluralismo de ideias, princípios do ensino previstos na LDB/96. Segundo um dos docentes entrevistados, não há discussão no PEI, pois é a gestão quem decide. Ele costumava até brincar: “é consultivo. Foi muito bom ter a sua opinião, mas a gente decidiu que vai fazer desta forma”. Um dos estudantes aponta as contradições entre a proposta curricular das escolas PEI e o que de fato se realizava:

No ano que entrei, eles falavam que era uma escola de alunos protagonistas, prezavam a autonomia da gente, mas se você propusesse alguma coisa na escola, eles modificavam tudo e deixam do jeito deles. E você não tinha vontade de fazer nada na escola (Discente PEI 2, março de 2019).

Além de contradizer na prática o discurso anunciado no Programa, de certa forma tal processo contribui para a formação de um estudante adequado às novas lógicas de competição no mercado de trabalho cada vez mais precário e flexível, ou seja, a escola adota o ideal de “‘trabalhador flexível’, segundo os cânones da nova representação do gerencialismo” (LAVAL, 2004, p. 15). Dessa forma, não se trata da formação de um sujeito que coletivamente seja capaz de pensar e agir sobre as principais temáticas que envolvem o mundo contemporâneo. Ao contrário, o que se busca é a formação de um indivíduo adaptado às condições de precariedade atuais, entendendo que o único jeito de as enfrentar é competir individualmente, portanto na contramão de uma educação integral nos termos, por exemplo, do exposto no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, do direito do aluno a uma educação que favorece o desenvolvimento das diversas dimensões de sua formação, ou do pleno desenvolvimento, conforme expresso na LDB/96. Em algumas disciplinas, essa lógica formativa se expressava de maneira mais evidente:

A gente tinha algumas aulas diferentes, como Introdução ao mundo do Trabalho. Era uma aula absurda. Mesmo as aulas diversificadas, eles tinham um conteúdo, um livrinho. E tinha que seguir aquilo. E tinham várias dinâmicas e notícias que eles traziam para a gente discutir. Mas as notícias que eles traziam era, tipo, a história de um pedreiro que passou na universidade depois de estudar muito e muito. Eles queriam passar para gente que se a gente estudasse muito, se matasse, a gente ia conseguir (Discente PEI 2, março de 2019).

Nesse sentido, pouco se aborda o olhar mais ampliado e multivariado acerca do trabalho no mundo contemporâneo. Trata-se, ao contrário, de uma lógica que toma como inquestionável a lógica do trabalho flexível, precarizado, assentado em uma perspectiva que, simulando a meritocracia, contribui para ocultar as profundas desigualdades que marcam a formação e a dinâmica da sociedade contemporânea.

Segundo um docente entrevistado, esse processo contribuiu para a formação de

[...] um aluno com pouca capacidade crítica e pouca capacidade de ação. Todas as ideias dos alunos são o tempo todo minadas. Nada parte realmente deles. Tudo é controlado. Tudo é vigiado pela gestão. Na minha 360 eles colocaram lá que eu não praticava o protagonismo do aluno. Aí eu disse para a diretora: um dia teve uma reunião dos líderes aqui e os moleques subiram cuspidando fogo. E a gente nem sabia do que se tratava. Muitas vezes os professores eram os últimos a saber o que ia acontecer. Aí o moleque subiu, extremamente nervoso. Aí eu disse para ele: “vamos sentar e vamos discutir o assunto. Vamos fazer o seguinte, vamos elaborar um documento, com o que vocês querem, com os pontos de discordância. Mas ao tempo que vocês discordam, eles vão querer saber qual é a alternativa. Então vamos trabalhar a alternativa e então vocês põem no papel as alternativas para quando chegar lá”. Fizemos um de um documento, duas, três páginas. Chegou lá na diretora, o moleque entregou e depois, coitado, eu fui perguntar: “e aí, como foi?”, e ele me disse: “Professor, ela nem leu, pôs na gaveta”. Mata qualquer protagonismo. Mata qualquer alternativa de protagonismo dos alunos (Docente PEI 1, março de 2019).

Esse relato mostra em que medida o empoderamento dos diretores escolares, princípio da NGP na educação, de acordo com Verger e Normand (2015), tem contribuído para limitar ainda mais a participação dos estudantes enquanto sujeitos do processo educativo, contrariando mais uma vez o propalado protagonismo estudantil presente nos materiais produzidos pela SEDUC, em parceria com organizações privadas vinculadas ao capital da sociedade civil. Ou será que é esse o protagonismo estudantil que a Secretaria tanto gosta de divulgar em seus materiais?

Na percepção dos entrevistados, os estudantes têm respondido de diferentes formas ao PEI. Entre eles há uma recusa silenciosa pelo modelo proposto, que pode ser verificado no aumento de casos de problemas emocionais identificados na unidade escolar.

Nove aulas, do jeito que está posto este projeto, para os alunos é maçante. Teve um dia no 3º ano que eu dei aulas para 3 alunos, de 38 matriculados. A maioria estava dor-

mindando porque tinham fumado demais e 5 estavam com cheiro de álcool muito forte. Quando chegaram na aula, mal conseguiam chegar na carteira. Já peguei aluno 7 horas da manhã bêbado. Aquilo tinha se tornado horrível para os alunos. Ficar nove horas em sala de aula. E isso trazia prejuízos pedagógicos. Se você fosse dar as duas últimas aulas do dia, era quase impossível. Este 3º que eu descrevi, com os alunos bêbados e fumados, eles estavam cansados de ser classificados como a pior turma da escola e de passar nove horas por dia ali. Eu tinha um aluno do 1º ano que chamava a escola de semiaberto (Docente PEI 3, agosto de 2019). No 3º ano, ninguém aguenta mais a escola. Está todo munto exausto. E no 3º ano é muito pior, eles começam a pressão do vestibular. Um monte de simulado, de coisa para a gente fazer, você fica maluco. Você não tinha tempo (Discente PEI 2, março de 2019).

Essa lógica curricular maçante, com centralidade na sala de aula, é expressa também na fala do coordenador pedagógico entrevistado.

A escola prima pela excelência acadêmica. Alguns pais colocam o filho aqui e acham que ele vai ter oficina, vai ter esportes. Nada disso. Aulas, aulas e aulas. Inclusive a aula de educação física tem a parte teórica que é na sala de aula (Coordenador Pedagógico PEI, março de 2019).

Essa ideia é validada, novamente, pela fala da estudante entrevistada:

Em relação aos conteúdos, eles forçavam muito. Era matéria atrás de matérias, e, se você não entendeu, eles não se importavam. Eles só queriam ter resultado e se você viu aquela matéria, se teve contato com aquilo. Se você não aprendeu, não importava muito (Discente PEI 1, março de 2019).

Nesse trecho, é importante compreender que a concepção de educação integral nas escolas PEI se reduz à ideia de ensino em tempo integral. Não se trata de um processo que busca ampliar as possibilidades educativas dos estudantes. Ao contrário, o que é possível verificar é um processo que reforça a unilateralidade da sala de aula como espaço do ensinar e do aprender, criando, assim, um ambiente pouco significativo para os estudantes durante as nove horas diárias na unidade escolar. Os relatos indicam que

está acontecendo nas escolas PEI algo que já foi alertado na literatura sobre escola de tempo integral, nas palavras de Cavaliere (2007, p. 1020-1021): “caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação”. Assim, na perspectiva da educação integral, a ampliação do tempo escolar só faz sentido se tiver como propósito “propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1020-1021).

Quando eu entrei, eu pensei que ia ser superlegal, que ia aprender um monte de coisa. Depois lá, eram nove horas que eu poderia ter aproveitado em outras coisas. Na reunião eles falam: “você vão ter um espaço aqui na escola, vocês vão ser uma grande família e construir isso, vocês podem fazer oficina, projetos e tal”, mas não acontece de verdade. Você tem que ficar lá as nove horas tendo matéria, matéria, matéria... Eu me ferrei no terceiro semestre porque eu faltava muito, eu não aguentava mais (Discente PEI 1, março de 2019).

Ao contrário, é possível verificar que, a partir das entrevistas, há um intenso processo de estreitamento curricular, induzido pela busca de resultados nas avaliações padronizadas, em especial o SARESP. Com isso, a diversidade de temas, conteúdos, abordagens e metodologias é substituída pela unilateralidade dos testes padronizados, produzindo importantes impactos no lugar que as ciências humanas, por exemplo, ocupam no projeto curricular do PEI.

Sempre que eu tinha aula de humanas, eles faziam o provão. Sempre na aula de Filosofia. Eu esperava esta aula e aí era provão. Um mês antes do SARESP, eles começaram a fazer uns aulas preparatórios para o SARESP e durante as aulas tudo era voltado para o SARESP. Perto do SARESP, a gente só via português e matemática (Discente PEI 2, março de 2019).

Portanto, é possível perceber pelos relatos anteriores que a dinâmica do trabalho docente e a organização curricular das escolas PEI pode significar um amplo processo de controle e de precarização das condições efetivas de trabalho, na contramão daquilo que apregoa a SEDUC. Por isso, é fundamental a continuidade de estudos e análises em diferentes unidades PEI,

com o intuito de compreender as implicações do Programa para os diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores), bem como verificar as possibilidades de outros percursos e ações no interior do Programa que apontem para possíveis tensionamentos, resistências e transformações da política.

Considerações finais

Desde 2017 realizando pesquisas acerca do PEI, são percebidas as múltiplas implicações do referido Programa sobre diversos aspectos da organização da rede estadual de ensino de São Paulo. Neste artigo, foi focalizada a análise sobre a relação entre o PEI, o trabalho docente e o modelo de gestão adotado hegemonicamente no Programa.

É importante ressaltar que o PEI coloca em destaque importantes pautas dos movimentos docentes, como a jornada integral e a dedicação exclusiva, o que, a princípio, parece apontar avanços do Programa no que se refere às condições de trabalho docente. No entanto, a adoção de um modelo de gestão alicerçado nos princípios da NGP, como demonstram a análise dos documentos que constituem o aparato legal da escola PEI e os depoimentos de professores, estudantes, professores coordenadores entrevistados, intensifica o controle do trabalho docente nessas escolas, o que restringe a autonomia pedagógica e os possíveis ganhos decorrentes da jornada integral e dedicação exclusiva.

Instituído a partir de mecanismos como a Avaliação 360° e difundido por processos pouco transparentes, o modelo de gestão, ao olhar dos diferentes sujeitos entrevistados, pouco contribuiu para a construção de um ambiente escolar de confiança, acolhimento, solidariedade e democracia, fundamentais para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que tenham como objetivo a formação integral dos sujeitos. Ao contrário, o que os relatos indicam é a existência de um ambiente de constante competição, de desgaste emocional, de “constante delação premiada”, nos termos propostos por um dos docentes entrevistados.

Contudo, é importante ressaltar que as leituras aqui construídas do Programa não representam todas as possibilidades interpretativas. Na continuidade da pesquisa, em novas entrevistas realizadas, mas que fogem do escopo deste artigo, são encontradas unidades escolares em que outros processos de gestão pedagógica têm sido desenvolvidos, com maior articulação entre os diferentes sujeitos e construção de um ambiente escolar

no qual a colaboração e a democracia se destacam. Em certa medida, o que se ressalta nessas escolas é a presença de uma comunidade escolar articulada, ativa, capaz de tensionar, criticar e reinventar a política educacional desde o território da escola.

Como contrapartida ao modelo empresarial, a defesa do princípio da gestão democrática da escola precisa estar, na perspectiva dos autores deste artigo, em todos os momentos da implementação do Programa. Se, de fato, o objetivo é desenvolver um programa de educação integral, solidário, colaborativo e fundamentado no protagonismo da comunidade escolar, ela precisa ser consultada e deve participar da elaboração das diferentes etapas de implementação do Programa. No entanto, não têm sido esses os procedimentos adotados pela SEDUC no processo de ampliação do PEI. Nos trabalhos de campo realizados, são encontradas muitas situações em que os conselhos de escolas foram desrespeitados em suas decisões de não aderir ao Programa, o que pode indicar que, entre o discurso expresso nos documentos e as práticas induzidas pelos agentes da política, há uma lacuna, expressa, inclusive, nos relatos dos entrevistados.

Nesses termos, conforme sinalizado por Jacomini, Gil e Castro (2018), diante de uma escola que elabora seu projeto político-pedagógico coletivamente e o tem como orientador das práticas educativas, e as relações escolares são respaldadas por princípios democráticos e de gestão participativa e democrática da escola, o controle do processo educativo previsto na organização e funcionamento das escolas PEI pode ser minimizado pelas próprias características do trabalho docente, que exige pela sua especificidade algum grau de autonomia e autoria por parte de alunos e professores.

Entre o conteúdo e a metodologia de ensino estabelecidos nos livros didáticos, nas apostilas ou em qualquer outro material que orientam o trabalho do professor existem dois sujeitos que dão vida ao processo educativo e que impossibilitam um controle total do ato de ensinar e aprender por parte de qualquer instância externa à escola. Há um espaço de criação, que marca a especificidade de cada professor na relação com os estudantes que não pode ser controlado pelo Estado por meio de materiais didáticos, apostilas etc. (JACOMINI; GIL; CASTRO, 2018, p. 442).

Assim, a despeito do limite à autonomia didática do professor e do controle sobre o trabalho docente imposto pelo modelo do PEI, compre-

ende-se ser possível, por meio de ações coletivas na escola, desenvolver práticas educativas capazes de questionar esse modelo e produzir alternativas formativas articuladas às demandas locais, em uma perspectiva emancipadora de educação escolar.

Recebido em: 19/10/2019
Aprovado em: 20/12/2019

Notas

1 Este artigo foi produzido com dados da pesquisa “Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)”, financiada pela FAPESP, Processo n. 2018/09983-0, coordenada pela professora Márcia Aparecida Jacomini.

2 Professor do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. E-mail: egiroto@usp.br

3 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de São Paulo, *campus* Guarulhos. E-mail: jacominimarcia@gmail.com.br

4 Docente PEI 1: formado em Geografia, atuou em uma escola PEI na cidade de São Paulo no ano de 2017; Docente PEI 2: 34 anos na rede estadual; com mestrado e doutorado em Geografia; também formada no curso de magistério; acabou de se aposentar; atuou em uma escola PEI, na região de Sorocaba, por 12 meses, no ano de 2017; Docente PEI 3: formada em Filosofia; está na rede estadual de educação desde 2005; atuou em uma escola PEI por 12 meses, na região de Sorocaba, em 2016; Docente PEI 4: formada em Engenharia Química, com complementação em Licenciatura em Química e mestrado em Educação; atua na rede estadual de educação desde 1999; atua em uma escola PEI, na cidade de São Paulo, desde abril de 2018; Docente PEI 5: formado em História, com mestrado e doutorado em História; atuou em uma escola PEI durante os anos de 2014 e 2015; em 2017, pediu exoneração da rede estadual de educação de São Paulo; Coordenador PEI: formado em Química; atua na rede estadual de educação desde 2005; está na escola PEI desde 2015; Discente PEI I: foi aluna de uma escola PEI na cidade de São Paulo entre 2015 e 2017, no ensino médio; Discente PEI II: foi aluno de uma escola PEI na cidade de São Paulo entre 2015 e 2017, no ensino médio.

5 O MMR consiste em um conjunto de instrumentos direcionados à busca de soluções aos problemas educacionais, fundamentado na literatura sobre gestão do mundo corporativo. É pressuposto do MMR que os problemas e as soluções estejam no âmbito de governança da escola.

6 Cadastro de Escolas da Secretaria Estadual de Educação. SIC-SP nº 553741718550 e nº 539481915226.

7 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma entidade sem fins econômicos, 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 (ICE, ©2019).

8 Parceiros da Educação é uma associação sem fins lucrativos, criada em 2004 e certificada como organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), que trabalha por uma educação pública de qualidade no Brasil. “A atuação da Parceiros da Educação tem dois focos: promover a parceria entre empresas, empresários e organizações da sociedade civil com escolas públicas, visando a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos; apoiar o governo na adoção de políticas públicas consistentes que promovam a qualidade da educação pública” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, ©2019, s/p).

9 É importante informar que não ocorre mudança na carreira docente em termos de progressão, uma vez que se trata de projeto específico cujas condições – jornada de 40 horas com dedicação plena e integral e gratificação de 75% sobre o vencimento-base do professor – cessam no momento em que o professor é desligado do Programa, seja por solicitação, seja por decisão do diretor da escola e do supervisor escolar.

10 De acordo com a Lei Complementar nº 1.094/2009, há quatro jornadas de trabalho docente na rede estadual de ensino de São Paulo: 40, 30, 24 e 12 horas semanais (SÃO PAULO, 2009). Os professores que trabalham nas escolas PEI necessariamente devem trabalhar na jornada de 40 horas e não podem acumular cargo na mesma rede de ensino ou em outra.

Referências

APPLE, Michael; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professor perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

BALL, Stephen. profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**,

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 17 set. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1017-1035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

COELHO, Ligia Martha. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+integral+e+tempo+integral/798ad55d-4bfe-4305-a255-5da3bd750092?version=1.3>. Acesso em: 20 set. 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo, Boitempo, 2016.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre a profissionalização e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

GIROTTTO, Eduardo Donizetti; CÁSSIO, Fernando. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, Estados Unidos, v. 26, n. 109, p. 1-29, set. 2018.

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Sobre o ICE**. ©2019. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 17 set. 2019

JACOMINI, Maria Aparecida; GIL, Juca; CASTRO, Edimária Carcalho de. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas

capitais. **RBP**AE, v. 34, n. 2, p. 437-459, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/86367/49650>. Acesso em: 14 ago. 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 45-54.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. ©2019. Disponível em: <https://www.parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 17 set. 2019.

QUIRINO, Arizla *et al.* A geografia do ensino integral em São Paulo. *In*: GIROTTO, Eduardo Donizeti (org.). **Altas da rede estadual de educação de São Paulo**. Curitiba: CRV, 2018.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 10 dez. 2005. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200512090089>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 17 jul. 2009. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1094-16.07.2009.html>. Acesso em: 17 maio 2019.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 3 dez. 2011. Disponível em: <https://www.al.sp>.

gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html. Acesso em: 17 maio 2019.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 5 jan. 2012a. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a83256cfb0050146b/73994a487db0df348325797c004a5694?OpenDocument>. Acesso em: 17 maio 2019.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 52, de 2 de outubro de 2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 3 out. 2014a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201410020052>. Acesso em: 5 maio. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 67, de 16 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que específica, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 17 dez. 2014b. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_14.HTM?Time=08/05/2019%2004:17:45. Acesso em: 18 maio 2019.

SÃO PAULO (Estado). **Tutorial de Recursos Humanos** – Programa Ensino Integral. São Paulo: SEDUC, 2014c. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

VERGER, Antoni; NORMAND, Romuald. Nueva Gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n132/1678-4626-es-36-132-00599.pdf>. Acesso em: 7 set. 2019.