



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- PPGE

DENISE FUJIHARA PICCOLI

AÇÃO DA SUPERVISÃO DE ENSINO PAULISTA:
legal-racional e patrimonialista

São Carlos/SP
2019

DENISE FUJIHARA PICCOLI

**AÇÃO DA SUPERVISÃO DE ENSINO PAULISTA:
legal-racional e patrimonialista**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade, para obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Professora Doutora Sandra Aparecida Riscal.

São Carlos/SP
2019

Piccoli, Denise Fujihara

Ação da Supervisão de Ensino paulista: legal-racional e patrimonialista /
Denise Fujihara Piccoli. -- 2019.
263 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,
São Carlos

Orientador: Sandra Aparecida Riscal

Banca examinadora: Sandra Aparecida Riscal, Sebastião de Souza Lemes,
José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, Renata Maria Moschen Nascente,
Maria Cecília Luiz

Bibliografia

1. Supervisão de Ensino. 2. Legal- racional. 3. Patrimonialismo. I.
Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

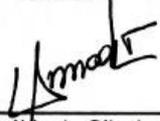
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Denise Fujihara Piccoli, realizada em 10/12/2019:



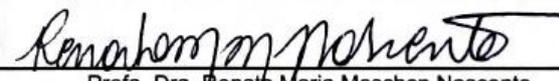
Prof. Dra. Sandra Aparecida Riscal
UFSCar



Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
UNESP



Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão
UNESP



Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente
UFSCar



Profa. Dra. Maria Cecília Luiz
UFSCar

Aos meus pais, Vicente e Rosa.

AGRADECIMENTOS

Um professor já disse que, embora um estudo constitua o resultado de um esforço solitário, é também fruto de um esforço coletivo. Dessa forma, registro aqui meu agradecimento a todos que de alguma maneira contribuíram para a produção deste trabalho.

Aos meus pais, Vicente e Rosa, por tudo.

À Professora Doutora Sandra Aparecida Riscal, minha orientadora, exemplo de intelectual. Sou especialmente grata pela confiança e encorajamento ao longo da realização deste estudo. Minha gratidão pelo conhecimento generosamente compartilhado.

Aos Professores Doutores Renata Moschen Nascente e João Gentilini pelas contribuições no exame de qualificação.

Aos Professores Doutores Maria Cecília Luiz, Renata Maria Moschen Nascente, José Euzébio Souza Aragão e Sebastião de Souza Lemes, membros da comissão examinadora.

Aos supervisores de ensino, colegas de trabalho, cujos depoimentos e informações, gentilmente concedidos, foram fundamentais para a concretização deste estudo.

À Andrea de Negri Bello pela leitura cuidadosa e revisão do texto.

Aos Dirigentes Regionais de Ensino que compreenderam o objetivo deste estudo e autorizaram a coleta de informações.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo a ação da supervisão de ensino na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, entendida como aquela que, desde sua gênese, teria a competência de garantir a padronização das ações no sistema de ensino e a superação de práticas locais com caráter patrimonial, por meio da implantação do ordenamento legal e da fiscalização. O referencial teórico deste estudo fundamentou-se nas ideias sobre dominação desenvolvidas por Max Weber. O objetivo central foi compreender a ação da supervisão de ensino na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no período de 2012 a 2016, com base na análise de cinco atribuições desempenhadas por esse profissional: 1) atribuição de aulas para professores contratados; 2) seleção de professor coordenador do Núcleo Pedagógico; 3) seleção de diretor de escola para atuar em escolas que aderiram ao “Programa de Ensino Integral”; 4) processo de remoção do supervisor de ensino e 5) processo de substituição do supervisor de ensino, identificando a possível presença de elementos tradicionais oriundos da herança patrimonialista relacionada à formação do Estado brasileiro e de elementos racionais introduzidos no século XIX. A intenção foi compreender a ação desse profissional que apresentava uma função orientadora e fiscalizadora das normas estatuídas a outrem para a padronização de procedimentos e a eliminação de interferências particulares, ao mesmo tempo que essa ação era desempenhada de maneira diferenciada nas Diretorias de Ensino. Para tanto, realizaram-se consultas e análises das publicações do Diário Oficial de São Paulo, bem como recorreu-se a um conjunto de sujeitos que atuaram nessas atribuições e que puderam fornecer informações ao estudo. Constatou-se que, ainda hoje, a ação da supervisão de ensino não foi capaz de garantir que as ações locais seguissem o mesmo princípio em todo sistema de ensino e de lograr êxito na anulação de práticas patrimonialistas.

Palavras-chave: Supervisão de Ensino. legal-racional. patrimonialismo.

ABSTRACT

This research aims at analysing the teaching supervisor actions at the State Department of Education of the State of São Paulo. The position of teaching supervisor is the one which, since its origin, would be in charge of guaranteeing the actions standardization of the actions of the teaching system as well as eliminating the local practices which still show a patrimonial character by law enforcement and monitoring. This research is based on the theoretical framework developed by Max Weber. The main purpose of this study is to understand the activities developed by the teaching supervisor at the State Department of Education of the State of São Paulo from 2012 to 2016. To achieve this goal, five attributions of the teaching supervisor will be analysed: 1) the provision of classes for hired teachers; 2) recruitment of teaching coordinators for the Pedagogical Area; 3) recruitment of school principals to work at schools which participate in the “Integral Education Program”; 4) the transference process of the teaching supervisor, and 5) the process of substitution of the teaching supervisor. We also aim at identifying the possibility of the presence of traditional elements resulted from a patrimonial legacy originated from the formation of the Brazilian State and the rational elements introduced in the nineteenth century. Our purpose is to understand the practices of this professional, whose function, among others, is to guide and supervise others in terms of their adherence to the guidelines, seeking to standardize the procedures and to eliminate individual interferences. To achieve this goal, this paper analyse the Federal Register of São Paulo and information from people whose function are listed above was collected. It is observed that, even today, the actions of teaching supervisor has not been able to guarantee that local actions follow the same principle in every educational system nor succeed in the annulment of patrimonialist practices.

Keywords: teaching supervision. legal-rational. patrimonialism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01-	Matrícula inicial do ensino fundamental público regular – Estado de São Paulo 1996-2015	110
Gráfico 02-	Ocupantes de cargo e função de professor (PEB I, PEB II e PII) - SEE/SP (inclui afastados) – vigência dezembro 2011-2016	142

LISTA DE QUADROS

Quadro 01-	Cargos SEE/SP	96
Quadro 02-	Matrícula inicial do Ensino Fundamental Público Regular - 1º ao 9º ano - Estado de São Paulo (rede municipal e rede estadual)	111
Quadro 03-	Matrícula inicial Ensino Fundamental e Ensino Médio – Estado de São Paulo	112
Quadro 04-	Distribuição de cargos e funções na SEE/SP	119
Quadro 05-	Contingente ativo QM	121
Quadro 06-	Contingente ativo QAE	122
Quadro 07-	Contingente ativo QSE	122
Quadro 08-	Módulo e contingente ativo – Cargos/QSE – DER e SEE/SP	124
Quadro 09-	Contingente ativo/QSE – SEE/SP e DER	125
Quadro 10-	Funções designadas e cargos comissionados – DER	126
Quadro 11-	Funções designadas e Cargos comissionados– DER e órgãos centrais – Dados comparativos 2011 - 2016	126
Quadro 12-	DER-A – Cargos e funções	128
Quadro 13-	DER-B – Cargos e funções	129
Quadro 14-	DER- C – Cargos e funções	130
Quadro 15-	Participantes da entrevista	138
Quadro 16-	Classificação - Cadastro Emergencial 2013 - Correlatas	150
Quadro 17-	Classificação - Cadastro Emergencial 2014 - Correlatas	150
Quadro 18-	Classificação - Correlatas de Lic. Plena - 2015	151
Quadro 19-	Dados comparativos- Classificação PEI	164
Quadro 20-	Excerto da classificação para remoção do Suporte Pedagógico (supervisor de Ensino)- dados comparativos	173
Quadro 21-	Seleção de PCNP – 2012-2016	194
Quadro 22-	Seleção de PCNP - DER-A	195
Quadro 23-	Seleção de PCNP - DER-B	197
Quadro 24-	Seleção de PCNP - DER-C	197

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 01	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	88
Organograma 02	Diretoria de Ensino	90
Organograma 03	Estrutura hierárquica básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com distribuição dos cargos e funções	118
Organograma 04	Estrutura hierárquica básica das Diretorias de Ensino com a distribuição de cargos e funções	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA-** Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB-** Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC-** Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- AOE-** Agente de Organização Escolar
- APASE** – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
- ASE** – Agente de Serviço Escolar
- ATP-** Assistente Técnico Pedagógico
- ATPCE-** Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional
- CAAS-** Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde
- CASA** – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
- CEE-** Conselho Estadual de Educação
- CEEJA** - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
- CEI** – Coordenadoria de Ensino do Interior
- CEL-** Centro de Estudo de Línguas
- CELEP** - Centro de Legislação de Pessoal e Normatização
- CEMOV** – Centro de Ingresso e Movimentação
- CENP** - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CEVIF-** Centro de Vida Funcional
- CGEB-** Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
- CGRH** - Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
- CIMA** - Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
- CISE** - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- COFI-** Coordenadoria de Orçamento e Finanças (CEE)
- COGSP-** Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
- CONESP** - Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo
- CPF-** Cadastro de Pessoa Física
- CRE-** Centro de Referência em Educação
- DASP** - Departamento Administrativo do Serviço Público
- DAVED** - Departamento de Avaliação Educacional
- DEAPE** - Departamento de Administração de Pessoal
- DECON** - Departamento de Controle de Contratos e Convênios

DEFIN - Departamento de Finanças

DEGEB- Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica

DGINF - Departamento de Gestão de Infraestrutura

DEGREM - Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula

DEINF- Departamento de Informação e Monitoramento

DELOG - Departamento de Apoio Logístico

DEORC- Departamento de Orçamento **DEPEC**- Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada

DEPLAN - Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos

DER – Diretoria de Ensino

DESUP- Departamento de Suprimentos e Licitações

DETEC - Departamento de Tecnologia de Sistemas e Inclusão Digital

DETED - Departamento de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância

DOE – Diário Oficial do Estado de São Paulo

DRE- Divisão Regional de Ensino

DRHU – Departamento de Recursos Humanos

EC – Emenda Constitucional

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

EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

ETI - Escola de Ensino Integral

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FUNDAP - Fundação do Desenvolvimento Administrativo

GCTEC- Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LC – Lei Complementar

MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado

MEC- Ministério da Educação

OFA – Ocupante de Função Atividade

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PEI – Programa Ensino Integral

PMEC- Professor Mediador Escolar e Comunitário

QAE – Quadro de Apoio Escolar

QM- Quadro do Magistério

QSE – Quadro da Secretaria da Educação

RG- Registro Geral

RSP – Revista do Serviço Público

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAREG - Subsecretaria de Articulação Regional

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

SEE – Secretaria da Educação

SEADE- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados

SED – Secretaria Escolar Digital

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

SQC- Subquadro de Cargo

SQF- Subquadro de Função Atividade

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONCEPÇÕES DE DOMINAÇÃO LEGAL E DE DOMINAÇÃO TRADICIONAL NA CONSTITUIÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	21
2.1	O parceiro teórico: a opção interpretativa	21
2.2	Patrimonialismo e constituição da administração pública brasileira	33
3	A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO PAULISTA	63
3.1	A Secretaria da Educação e a Supervisão de Ensino paulista: trajetória na história da educação pública nos textos legais e acadêmicos	64
3.1.1	A Secretaria da Educação: da constituição do sistema de ensino público paulista a 1990	64
3.1.2	A Secretaria da Educação: entre 1990 e 2011	81
3.2	Do Inspetor à Supervisor de Ensino	99
3.3	A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: caracterização	109
3.3.1	O provimento de cargos e funções da Secretaria da Educação paulista	112
3.3.2	A atual estrutura de cargos e funções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	117
3.4	A ação supervisora em seu local de trabalho: as Diretorias de Ensino	126
3.4.1	A ação dos supervisores de ensino e as Diretorias de Ensino	130
4	O SENTIDO DA SUPERVISÃO DE ENSINO PAULISTA	134
4.1	Metodologia adotada no estudo	134
4.2	O processo de atribuição de aulas para professores não efetivos	142
4.2.1	As diferentes atuações dos supervisores na atribuição de aulas de acordo com as DERs	149
4.3	“Programa Ensino Integral”: a seleção de diretores de escola	154
4.4	O processo de remoção do supervisor de ensino	168
4.5	O processo de substituição do supervisor de ensino	179
4.6	Recrutamento de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico	189
4.7	A ação da supervisão de ensino: <i>sine ira et studio</i> , mas ainda apaixonadamente	203
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	217

6	REFERÊNCIAS	223
	APÊNDICES	
	Apêndice A - Detalhamento da estrutura básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo	255
	Apêndice B- Roteiro das entrevistas	260
	ANEXO	
	Anexo – Excerto – Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011 que reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.	261

1 INTRODUÇÃO

Este estudo compartilha uma leitura, à luz do arcabouço teórico de Max Weber, acerca do sentido da ação da supervisão de ensino na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), no período compreendido entre 2012 e 2016, visto por meio de três Diretorias de Ensino (DER). Destarte, o estudo que aqui apresentamos não esgota as possibilidades de análise e nem todos os ângulos do objeto que pretendemos estudar. Cabe dizer que o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP UFSCar - Universidade Federal de São Carlos e aprovado em 15/11/2017 (CAAE: 75815317.4.0000.5504/Número do Parecer: 2.382.548).

Após treze anos de magistério, ingressei no cargo de supervisor de ensino no sistema estadual de ensino paulista. Atuando nos últimos seis anos na supervisão de ensino em diferentes Diretorias de Ensino, pude observar a ação dos ocupantes desse cargo. Assim uma inquietação acompanha este estudo desde sua origem: ainda que à supervisão de ensino paulista seja atribuída, na maioria das vezes negativamente, a função de implantar e fiscalizar o ordenamento legal racional estatuído no sistema¹ estadual de ensino, podemos observar que sua ação se apresenta, algumas vezes, de maneira diferenciada nas Diretorias de Ensino existentes e pertencentes a SEE/SP, ainda que sob o mesmo ordenamento legal. Qual o sentido disso, se a esse profissional, já na configuração de inspetor escolar, que o antecedeu, restou fiscalizar e garantir o cumprimento das normas estabelecidas?

Gandini e Riscal (2007) afirmam que, no século XIX, ao inspetor foi atribuída a tarefa de garantir a efetiva aplicação das normas estabelecidas para a regulamentação do sistema de ensino que substituiriam as improvisações e ensaios que caracterizavam as instituições escolares no período imperial e início do republicano. Segundo as autoras, as inspeções garantiriam, pela fiscalização, que as ações locais fossem homogêneas no sistema de ensino, além de permitir a superação das interferências do poder local de caráter patrimonialista, constituindo um importante elemento do processo de racionalização da estrutura educacional paulista; isso, no entanto, só seria possível se os inspetores estivessem desvinculados das influências dos poderes locais. Desse modo, as autoras asseveram que era necessário estabelecer procedimentos de padronização institucional por meio do estabelecimento da função de

¹ Segundo Riscal e Luiz (2013), sistema é o conjunto de elementos que participam da ação educacional (normatização, órgãos e instituições públicas e privadas) e que estariam submetidos a uma política educacional que determina o fim e os meios que devem ser atingidos por todo o sistema. Marcelino (1981) aponta que o sistema estadual de ensino abarca as atividades e os encargos sob responsabilidade do governo estadual, situando-se em paralelo aos sistemas federal e municipal.

inspeção que garantiria a aplicação das normas estabelecidas para o ensino nos municípios e distritos.

Nessa perspectiva, houve o estabelecimento de uma organização administrativa e pedagógica, acarretando na adoção de procedimentos padronizados, uniformização das atividades e estabelecimento da função de inspeção e controle, em uma tentativa de criar um aparato administrativo racional, constituído por profissionais da educação com formação compatível com as atribuições que desempenhariam (GANDINI; RISCAL, 2007). Nesse sentido, ainda de acordo com as autoras, as ações tomadas revelam a intenção de garantir às diretorias de ensino o estatuto de órgão responsável pela organização e fiscalização do ensino.

Ainda que diferentes perfis tenham se delineado ao longo dos anos visando atender as mudanças propostas no campo educacional, do inspetor ao supervisor de ensino permanece, dentre outras atribuições, a fiscalização e a implementação de ações em todo o estado paulista.

Nesse momento, cabe dizer que não pretendemos discutir a possibilidade de articulação e intervenção da supervisão de ensino no modelo educacional em vigor, o qual, atualmente, não depende da proposição de ação dessa equipe, embora constitua um coletivo que pode transformar a prática educacional vigente, como sugere Silva Junior (1984).

O objeto deste estudo refere-se à ação da supervisão de ensino do sistema público estadual paulista, analisada com base em cinco atribuições desempenhadas por ocupantes de cargo ou função de supervisor de ensino durante o período de 2012 a 2016. A escolha por esse objeto vincula-se à intenção de tentar apreender as práticas que se estabelecem e cujo sentido pretendemos investigar, compreender e expor.

A supervisão de ensino configura um posto hierarquicamente superior no quadro do magistério da SEE/SP que se possa ingressar por intermédio de concurso público, ultrapassando os limites das unidades escolares como local de trabalho.

Em uma perspectiva weberiana, entendemos que o supervisor de ensino atuante na SEE/SP, na condição de servidor público, apresenta características do funcionário legal-racional, uma vez que a investidura no cargo que ocupa supõe uma qualificação profissional “verificada por prova e certificado por diploma” (WEBER, 2004, p. 144), possui competências funcionais fixas, obedece a regulamentos estabelecidos e se situa em um quadro administrativo hierarquicamente articulado. No caso do sistema estadual de ensino, o quadro administrativo aproxima-se das características burocráticas, cuja obediência deveria se dar por meio de uma ordem impessoal e objetiva.

Neste estudo, entendemos por servidor público as pessoas que, em sentido amplo, “prestam serviços ao Estado e às entidades da Administração indireta, com vínculo

empregatício e mediante remuneração paga pelos cofres públicos” (DI PIETRO, 1996, p. 354). Abranger-se-ão, portanto, servidores públicos submetidos ao regime estatutário, empregados públicos contratados sob o regime da legislação trabalhista (CLT) e servidores temporários contratados por tempo determinado e que exercem funções.

Nesse sentido, pensar a/na Diretoria de Ensino e, conseqüentemente, o/no sistema de ensino paulista requer pensar que na administração burocrática se alcança a aplicabilidade formalmente universal a todas tarefas em virtude da calculabilidade, previsão, continuidade e despersonalização, afastando do campo das decisões todo sentimento puramente pessoal.

É, ainda, Weber (1971) quem afirma que o processo de racionalização implica na adoção de normas impessoais que, se por um lado garante a homogeneização do sistema, também implica no controle e disciplinamento dos indivíduos.

É no sentido de buscar elementos teóricos para analisar a ação dos supervisores de ensino, sem afastá-la da realidade desses sujeitos, que recorremos aos estudos de Weber (1971, 2004 e 2006) sobre dominação. Desse modo, os tipos ideais de dominação, legal e tradicional, foram considerados como opção interpretativa para o que se vislumbrou na ação da supervisão de ensino entre Diretorias de Ensino como uma negação da existência de uma padronização no sistema de ensino paulista que deveria ser garantida pelos supervisores de ensino. Weber (1971, 2004 e 2006) apresenta um tipo ideal como um parâmetro geral teórico e abstrato que permite reconhecer os distanciamentos que a realidade apresenta, bem como compreender o motivo deste distanciamento.

O estudo fundamenta-se na possibilidade de compreensão do sentido da ação dos supervisores, de acordo com a concepção teórica de Max Weber.

Cohn (2006) destaca que Weber se refere a sentido como aquele subjetivamente visado pelo agente e não o objetivamente “correto” da ação ou o definido como “verdadeiro”. De acordo com o autor, para Weber, o que interessa é o sentido que se manifesta nas ações e que envolve um motivo sustentado pelo agente como fundamento de sua ação (COHN, 2006).

Ainda segundo Cohn (2006), o sociólogo, que pretende compreender essa ação, deve reconstruir seu motivo, já que com base nesse motivo se figura a causa da ação; dessa forma, não se trata da gênese da ação, mas para o que ela aponta, ou seja, para o objetivo visado, para o seu fim. De acordo com o autor, o sentido seria o responsável pela unidade do processo de ação e é essa que o torna compreensível.

Weber (2004) entende a ação como um comportamento humano interno e externo, de omitir ou permitir, “sempre que na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo” (WEBER, 2004, p. 3). Ainda segundo Weber (2001), a ação social é uma

modalidade específica de ação, dessa maneira, a conduta do agente orienta-se conforme comportamento de outros e à qual o próprio agente imprime um sentido subjetivamente visado.

Segundo Cohn (2006), para Weber o sentido da ação é conferido pelo agente. O autor afirma que os agentes e os sentidos da ação não devem ser analisados objetivamente como se apresentam empiricamente, tendo em vista que constituem feixes diversificados que se mesclam, conseqüentemente, impõe-se a construção de orientação da realidade empírica e elaboração de hipóteses, o tipo ideal.

Assumimos que, neste estudo, o termo burocracia, no sentido weberiano, será utilizado no sentido da dominação legal racional, fundamentada na separação entre as esferas pública (*res pública*) e privada (*res privada*), no predomínio das leis em detrimento de vontades arbitrárias, consentindo, desse modo, que atitudes impessoais protejam as pessoas de possíveis arbitrariedades. Para este estudo, nos importa a constituição de um ordenamento legal racional como obstáculo para existência de práticas patrimonialistas.

O embate dessas forças, legal-racional e patrimonial, constitui o cenário sobre o qual, acreditamos, a supervisão de ensino atua desde sua gênese e sobre o qual pretendemos discutir neste estudo. É justamente essa discussão acerca do poder local, cuja relação ainda pode obedecer aos padrões tradicionais, e sua possível tensão com os processos de racionalização envidados pelo Estado, que pretendemos trazer para este estudo.

Referimo-nos à possível existência de elementos com características patrimonialistas na condução do serviço público, tendo em vista que, embora se trate de um sistema estadual de ensino com um ordenamento legal estatuído, tal resistência tem origem na esfera local e nas vantagens que, localmente, os agentes públicos buscam para atender interesses pessoais. Segundo Di Pietro (1996), “agente público é toda pessoa física que presta serviços ao Estado e às pessoas jurídicas da administração indireta” (DI PIETRO, 1996, p. 353). De acordo com a autora, o vocábulo foi adotado para designar as pessoas que exercem função pública, podendo ser três as categorias de agente público: agentes políticos, servidores públicos e particulares em colaboração com o poder público. Segundo essa concepção, inferimos que governadores, prefeitos, vereadores também constituem a categoria de agentes públicos.

Nesses termos, o objetivo central deste estudo é compreender a ação da supervisão de ensino na SEE/SP, no período compreendido entre 2012 a 2016, com base na análise de atribuições desempenhadas por esse profissional, identificando a possível presença de elementos tradicionais oriundos da herança patrimonialista relacionada a formação do Estado brasileiro e elementos racionais introduzidos no século XIX, bem como verificar se esses elementos se combinam na estrutura das DERs. Pretendemos analisar se a ação supervisora

reflete a impessoalidade, o cumprimento de normas legais-rationais, o conhecimento especializado para padronização de ações, ao mesmo tempo em que pretendemos compreender as possíveis relações/ interferências de agentes internos e externos que podem se estabelecer no seu local de trabalho. Outrossim, buscamos compreender a ação da supervisão de ensino como um desdobramento da estrutura organizacional da SEE/SP.

Partimos da hipótese, segundo a qual as diferenças na ação da supervisão de ensino entre diferentes Diretorias de Ensino, reverbera as relações historicamente construídas entre administração pública brasileira e interesses pessoais, fundamentando-se na existência de relações de natureza patrimonial no exercício das atribuições destes servidores públicos em contraposição ao ordenamento legal que estabelece sua regulamentação por meio de uma relação legal-racional-burocrática; referimo-nos, ainda, à possível existência de um distanciamento da ação da supervisão de ensino em relação às características típicas da dominação legal-racional burocrática, ainda que não se apresentem elementos predominantemente patrimonialistas. Inicialmente, levantamos também a hipótese de uma possível resistência desses profissionais quanto às ordens e aos padrões de controle emanados da esfera estadual que desconsiderariam as especificidades determinadas pelas condicionalidades cotidianas de cada DER.

Tais fatos poderiam resultar em ações realizadas de maneiras distintas nas Diretorias de Ensino e, conseqüentemente, no sistema de ensino paulista.

Nessa perspectiva, analisamos as relações que se estabelecem nos trabalhos desenvolvidos pela supervisão de ensino paulista em três Diretorias de Ensino que pertencem, com outras, a um mesmo polo. Em 2011, dentre outras medidas adotadas para a reorganização da SEE/SP, foram criados polos, nos quais as DERs foram agrupadas, com a função de comunicação e orientações entre unidades centrais e descentralizadas da Secretaria da Educação (SÃO PAULO, 2011).

Para tanto, dois levantamentos foram realizados. No primeiro, consultamos a literatura referente ao tema, na qual foi possível constatar os estudos realizados têm apontado as atribuições da supervisão de ensino no campo pedagógico e administrativo (Boldarine, 2014; Ferreira, 2015; Sáez, 2008; Rustichelli, 2015). Zaccaro (2006), Cusinato (2007), Ferini (2007), Barbosa (2008), Chedid (2009) e Silva (2010) apresentam um estudo acerca do perfil da supervisão de ensino paulista prevista na legislação ou política educacional e as possibilidades de atuação. Além destas, Oliveira (2012) trouxe uma reflexão sobre a constituição da supervisão de ensino como profissão.

No segundo levantamento, consultamos e analisamos as publicações em Diário Oficial do Estado de São Paulo acerca das atribuições desempenhadas pela supervisão de ensino, bem como legislações, normatizações obtidas nas instâncias executivas (site da SEE/SP e Diretorias de Ensino) e legislativa (site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo). Além disso, utilizamos como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada².

Dada a quantidade de atribuições assumidas pela supervisão de ensino, distinguimos cinco atribuições desempenhadas por esse profissional, definidas após leitura do Diário Oficial do Estado de São Paulo, nos aspectos em que tratam da vida funcional dos servidores públicos, quais sejam: atribuição de aulas a docentes contratados, especificamente os licenciados em pedagogia; seleção de professor coordenador para atuar no Núcleo Pedagógico; seleção de diretor de escola para atuar em escolas que aderiram ao “Programa de Ensino Integral”; remoção do suporte pedagógico (supervisor de ensino); substituição do suporte pedagógico, especificamente supervisor de ensino. Cabe dizer que, desde 1997, com a aprovação da Lei Complementar nº 836 (SÃO PAULO, 1997), o quadro do magistério paulista passa a ser constituído pela classe de docente (professor de educação básica I e II) e pela classe de suporte pedagógico (diretor de escola, supervisor de ensino e dirigente regional de ensino).

Para análise das atribuições, foram feitos recortes nas informações obtidas, que nos possibilitaram compreender a ação do supervisor de ensino e traçar um fio condutor, com base na estrutura organizacional do sistema de ensino (hierarquia e vínculo empregatício), na competência do cargo, no cumprimento as normas e regras estatuídas que para sua aplicação necessita de qualificação profissional, conforme ensinou Weber (2004).

O trabalho divide-se basicamente em quatro seções. A primeira seção, apresenta, em linhas gerais, o estudo realizado. Na segunda seção, apresentamos as bases conceituais do referencial teórico desenvolvido por Max Weber, em especial os relativos aos tipos de dominação legal e tradicional; além disso, há uma sucinta exposição acerca da formação do Estado brasileiro e da constituição da administração pública, recorrendo aos estudos de Uricoechea (1978), Carvalho (2002 e 2012), Franco (1997), Faoro (2001), Holanda (1995) e Schwartzman (1988), dos quais, acreditamos, a compreensão é fundamental para a análise das relações de poder, nos permitindo analisar o objeto deste estudo.

A terceira seção remete à constituição da supervisão de ensino, em sua condição de profissional da educação, retratando suas atribuições ao longo dos anos, de sua gênese à reorganização administrativa de 2011. Nessa seção, apontamos a composição do quadro do

² Realizamos entrevistas com oito ocupantes de cargo de supervisor de ensino.

magistério da SEE/SP no que tange a forma de provimento e vínculo estabelecido entre servidores públicos e administração pública adotado. Ainda nessa seção, procuramos descrever o espaço empírico deste trabalho, caracterizando a SEE/SP na atualidade, bem como as Diretorias de Ensino analisadas.

Na quarta seção, focalizamos os aspectos legais e documentais que permearam a ação da Supervisão de Ensino, apontando as diferenças entre Diretorias de Ensino que se fizeram presentes. Apresentamos a análise, fundamentada nas fontes documentais e nas entrevistas, das informações que nos permitiram compreender o sentido da ação da supervisão de ensino na constituição de sua materialidade nas diferentes DERs. Nessa análise foi possível detectar em seus meandros, à luz de aportes teóricos, a permanência e o distanciamento de elementos patrimoniais e legais-rationais.

Este estudo não pretende identificar as Diretorias de Ensino envolvidas. Apenas procura compreender as relações que se estabelecem e o sentido da ação da supervisão de ensino que não logrou êxito na padronização de ações nas diferentes localidades e na eliminação de elementos patrimonialistas. A presença de elementos patrimonialistas é observada na interferência do poder local e no atendimento de interesses particulares. À inexistência de uma padronização de ações, soma-se o distanciamento do tipo ideal legal racional burocrático.

Esperamos que este estudo possa, ao menos, contribuir para uma reflexão, mantendo permanente o debate em torno desse tema; esperamos também fornecer subsídios para a implementação de ações no campo educacional que rompam com influências de políticas partidárias e de grupos locais.

Ademais, recordemos com Silva Junior (1997) que ensinar supervisão significa, necessariamente, pesquisar “a” e “para” a supervisão, significa analisar a prática que se realiza e pesquisar as condições que colaborem para o desenvolvimento dessa prática.

Lembramos que a escolha de um objeto de estudo é sempre subjetiva. Neste caso, esse objeto constituiu mais que uma simples escolha, mas uma tentativa de compreendê-lo.

2 CONCEPÇÕES DE DOMINAÇÃO LEGAL E DE DOMINAÇÃO TRADICIONAL NA CONSTITUIÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

Este estudo pretende compreender a ação da supervisão de ensino paulista procurando identificar a possível coexistência, na atualidade, de elementos de natureza patrimonialista e de elementos legais racionais que regulamentam essa função. O embate dessas forças, legal-racional e patrimonial, constitui o cenário sobre o qual acreditamos que a supervisão de ensino atua desde sua gênese e sobre o qual pretendemos discutir neste estudo.

Cabe dizer que entendemos, com Gandini e Riscal (2007), que a supervisão de ensino, na configuração inicial de inspeção escolar, constituiu um mecanismo de organização e fiscalização do ensino paulista, garantindo que as ações locais sigam o mesmo princípio em todo sistema e permitindo a superação de práticas locais de caráter patrimonialistas.

Para atingir os objetivos propostos para este estudo, nesta seção apresentaremos as bases conceituais do referencial teórico desenvolvido por Max Weber, em especial os relativos aos tipos de dominação legal e tradicional que fundamentam este estudo. Além disso, apresentaremos alguns pontos acerca da constituição da administração pública brasileira, na qual, acreditamos, a constituição do sistema de ensino público paulista se insere; para tanto, recorreremos aos estudos de Uricoechea (1978), Carvalho (2002 e 2012), Franco (1997), Faoro (2001), Holanda (1995) e Schwartzman (1988). Acreditamos que a compreensão desse processo histórico é fundamental para a análise das relações que se estabelecem e nos permitirá analisar a ação da supervisão de ensino público paulista no período eleito.

2.1 O parceiro teórico: a opção interpretativa

Foi exatamente da necessidade de compreender a ação, marcadamente distinta nas Diretorias de Ensino, dos supervisores de ensino pertencentes a SEE/SP, sem afastá-la da realidade vivida por eles, que recorreremos aos estudos de Weber sobre dominação. Em uma lógica weberiana, estudar a administração significa estudar a dominação.

Para Weber (2004) o conceito de dominação significa a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo dentro de determinado grupo de pessoas. Não significa toda possibilidade de exercício de influência e poder sobre as pessoas, logo, o conceito de dominação refere-se somente aos casos de exercício de poder em que uma pessoa obedece e se submete a uma ordem específica e legitimada.

A dominação pode basear-se em diversos motivos de submissão: de hábito inconsciente a considerações puramente racionais. Cabe lembrar, com Weber, que as práticas de dominação e exercício de poder são possíveis devido ao consentimento dos envolvidos. Segundo Giddens (1994) “o principal sustentáculo da dominação é o caráter legítimo de que a subordinação se reveste aos olhos dos próprios subordinados” (GIDDENS, 1994, p. 218).

Quando a dominação é exercida sobre muitas pessoas, há um conjunto de funcionários que constituem o quadro administrativo da dominação. Segundo Weber,

Toda dominação de uma pluralidade de pessoas requer normalmente um quadro de pessoas (quadro administrativo), isto é, a probabilidade (normalmente) confiável de que haja uma ação dirigida especialmente à execução de disposições gerais e de ordens concretas, por parte de pessoas identificáveis com cuja obediência se pode contar. Esse quadro administrativo pode estar vinculado à obediência ao senhor (ou aos senhores) por costume ou de modo puramente afetivo, ou por interesses materiais ou por motivos ideais. A natureza desses motivos determina em amplo grau o tipo de dominação [...]. Mas nem o costume ou a situação de interesses, nem os motivos puramente afetivos ou racionais referentes a valores da vinculação poderiam constituir fundamentos confiáveis de uma dominação. Normalmente, junta-se a esses fatores outro elemento: a crença na legitimidade. [...] dependendo da natureza da legitimidade pretendida diferem o tipo de obediência e do quadro administrativo destinada a garanti-la, bem como o caráter do exercício de dominação (WEBER, 2004, p. 139).

Em sua forma totalmente pura, a dominação é justificada e, portanto, legitimada, mediante três tipos ideais de dominação: a) de caráter legal-racional; b) de caráter tradicional; c) de caráter carismática. Assim, “dependendo da natureza da legitimidade pretendida diferem o tipo de obediência e do quadro administrativo destinada a garanti-la, bem como o caráter do exercício de dominação” (WEBER, 2004, p. 139).

Neste estudo, o contraponto está, de um lado, na dominação legítima tradicional e, de outro, a legal-racional.

Para a finalidade deste estudo, nos interessa a constituição da ordem legal racional burocrática como mecanismo de superação da ordem tradicional. Ademais, o objeto deste estudo trata especificamente da ação do ocupante de cargo de supervisor de ensino, entendido como funcionário burocrático, que, desde sua gênese, apresenta dentre suas atribuições a garantia da obediência aos ordenamentos legais estatuídos e a possível superação de elementos patrimonialistas nas localidades (GANDINI; RISCAL, 2007).

Cabe lembrar que os tipos de dominação são colocados por Weber como ideais, uma vez que eles nunca, em sentido típico ideal puro, existiram historicamente. Os tipos ideais

constituem conceitos construídos que servem como instrumento para se analisar a realidade a fim de esclarecer o conteúdo empírico, não sendo, portanto, a própria realidade. Para Weber (1971) a atividade historiográfica tem a tarefa de determinar, em cada caso, a proximidade ou afastamento entre o quadro ideal e a realidade.

De acordo com Veyne (1987) para Weber o tipo ideal é um “conceito-limite” que não se encontra na realidade, mas “serve para medir quanto a realidade se aproxima ou afasta do quadro ideal”, constituindo um “meio de conhecimento” e não deve ser tomado com o ideal a ser alcançado. Para o autor, Weber, ao estabelecer um modelo genérico, permitiu o estabelecimento de aproximações e distanciamentos por meio de um processo de comparação, possibilitando a identificação de características próprias e individuais do caso em estudo.

Segundo Guerra (2014), os tipos ideais são um instrumento para compreender a ação social, um sistema de relações abstratas e, portanto, não existem na realidade.

Dessa maneira, podemos dizer que a dominação existente na realidade constitui uma combinação, um amálgama dos tipos de dominação conceitualizados, embora um deles tenda a prevalecer. Conforme afirma Weber (2004) “nem de longe se cogita aqui sugerir que toda a realidade histórica pode ser ‘encaixada’ no esquema conceitual desenvolvido” (WEBER, 2004, p. 141 e 142).

A dominação tradicional se fundamenta na fidelidade pessoal, cujo poder legitima-se pela tradição. O “superior” é determinado segundo regras tradicionais e a obediência a ele é atribuída pela tradição que determina o conteúdo das ordens e repousa na santidade dela e pelo livre arbítrio do senhor.

Desse tipo de dominação deriva o patrimonialismo que se inspira no poder doméstico, nos ‘caprichos’ do senhor, implicando na ausência da divisão nítida entre público e privado.

O conceito de patrimonialismo em Weber (2004 e 2006) refere-se à dominação na qual o espaço público é despojado, uma vez que é apropriado como esfera privada pelo senhor. O “superior” é determinado segundo regras tradicionais e a obediência não ocorre em função de regras ou normas estatuídas, mas da fidelidade a pessoa indicada pela tradição, “o dominador não é um ‘superior’, mas senhor pessoal.

No tipo mais puro dessa dominação é impossível criar um direito ou novos princípios administrativos por meio de estatutos, já que tais criações somente se legitimam com a pretensão de sempre terem existido (tradição, “válido desde sempre”) ou pela sabedoria do senhor, prevalecendo sua graça e o seu arbítrio “onde age conforme seu prazer, sua simpatia ou antipatia e de acordo com pontos de vista puramente pessoais, suscetíveis de se deixarem influenciar por preferências também pessoais” (WEBER, 2006, p. 131). Ainda segundo Weber

(2004), o senhor patrimonial rege e decide segundo princípios de equidade ou da justiça em cada caso particular ou de conveniência utilitarista e não formal, como na dominação legal.

Em síntese, podemos compreender o patrimonialismo como uma forma de organização social baseada no patrimônio, inspirada no poder doméstico, calcada na satisfação pessoal, sujeita aos ‘caprichos’ do senhor, ausente de divisão nítida entre público e privado, pautada em considerações pessoais.

Como consequência, o recrutamento dos servidores dá-se segundo a confiança pessoal, parentesco ou amizade ou gratidão, ou seja, o quadro administrativo não se compõe primariamente de ‘funcionários’, mas de servidores pessoais [...]” (WEBER, 2004, p.148), dependentes pessoais do senhor ou de parentes, ou de amigos pessoais, ou de pessoas que lhe estejam atreladas pela fidelidade (WEBER, 2006). Logo, ao quadro administrativo dessa dominação em seu tipo puro faltam:

- a) competência fixa segundo regras objetivas;
- b) a hierarquia racional fixa;
- c) a nomeação regulada por contrato livre e ascenso regulado;
- d) a formação profissional, como norma;
- e) (muitas vezes) o salário fixo e (ainda mais frequentemente) o salário pago em dinheiro” (WEBER, 2004, p. 149).

A dominação legal-racional burocrática baseia-se na crença de legitimidade das ordens e das regras estatuídas racionalmente e do direito de mando daquele que, sob essas ordens, foi nomeado para exercer esta dominação. A obediência dá-se, nesse sentido, não à pessoa, mas à uma ordem impessoal e objetiva, o próprio indivíduo detentor desta dominação está sujeito a uma ordem impessoal que orienta suas ações, imposições e regras. O domínio legal mais puro é o exercido por meio de um quadro administrativo burocrático formado por funcionários profissionais, em detrimento de amadores, livres e assalariados cujos procedimentos e atribuições são regulamentados por leis.

O quadro administrativo é recrutado por meios impessoais, considerando o conhecimento especializado do funcionário que é aferido por meio de exames e cujos procedimentos são regulamentados por leis. A administração burocrática significa a dominação pelo conhecimento, e como tal implica em um exercício de poder.

Weber (1971) identifica o desenvolvimento da administração burocrática com o processo de racionalização técnica que impôs o cálculo e a eficiência como forma de ação predominante na esfera administrativa e que tende a atingir a esfera social.

Ao considerar a dominação burocrática do ponto de vista social, Weber aponta que ela significa

[...] dominação da impessoalidade formalista: *sine ira et studio*, sem ódio e paixão, e, portanto, sem ‘amor’ e ‘entusiasmo’, sob a pressão de simples conceitos de dever, sem considerações pessoais, de modo formalmente igual para ‘cada qual’, isto é, cada qual dos interessados que efetivamente se encontram em situação igual – é assim que o funcionário ideal exerce seu cargo (WEBER, 2004, p. 147).

Para Weber (2004), a administração burocrática moderna é a forma mais racional de exercício da dominação, quando considerada a racionalidade com respeito a fins, pois nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento decorrente da precisão, continuidade, disciplina, rigor, calculabilidade e confiabilidade, isso ocorre devido à premissa de que as tarefas são exercidas por meio de regras impessoais.

Para o autor

A burocratização oferece, acima de tudo, a possibilidade ótima de colocar-se em prática o princípio de especialização das funções administrativas, de acordo com considerações exclusivamente objetivas. [...]

Quanto mais complicada e especializada se torna a cultura moderna, tanto mais seu aparato de apoio externo exige o perito despersonalizado e rigorosamente “objetivo”, em lugar do mestre das velhas estruturas sociais, que era movido pela simpatia e preferências pessoais, pela graça e gratidão. [...] Em geral, somente a burocracia estabeleceu as bases da administração de um Direito racional conceptualmente sistematizado, tendo como fundamento as leis (WEBER, 1971, p. 250-251).

Cabe lembrar que o processo de racionalização com respeito a fins (racionalidade técnica) implica na adoção de normas impessoais que, se por um lado garantem a homogeneização do sistema, também implicam no controle e disciplinamento dos indivíduos. Weber (1997) afirma que a organização burocrática, em seu tipo ideal “ocupa-se de construir o casulo da servidão que os homens serão talvez forçados a habitar algum dia” (WEBER, 1997, p.49). Para Weber (1997), esse casulo de servidão poderia prender os indivíduos a seu trabalho, a sua classe e a sua profissão.

Segundo Weber (1971), tal organização administrativa seria característica do Estado Moderno³, baseado na razão e no direito. Cabe lembrar com Oliveira (2017) que o Estado

³ Weber (1971) compreende o Estado como campo de ação da política legítima norteada pela ordem estabelecida, cuja ruptura é punida pelo Estado que detém o monopólio da violência legítima. Para o autor, Estado Moderno é uma associação política de dominação que pretende o monopólio do uso legítimo da violência, caracterizando-se pela existência de uma ordem jurídica e administrativa que pode ser modificada por intermédio de estatutos no qual orienta a atividade do quadro administrativo que também é regulada por normas estabelecidas (WEBER, 2004). Para que o Estado exista, segundo o autor, os homens devem obedecer à autoridade em uma dominação que se funda em diversos motivos (WEBER, 1971).

Para Gandini (1992), em termos históricos, há um consenso entre os estudiosos que essa forma de instituição política surgiu a partir do século XVI, trazendo especificidades quanto a duração de seu desenvolvimento em diferentes países e períodos históricos. Para a autora, há ainda uma concordância que a estrutura do Estado

Moderno é uma instituição burocrática que exerce poder administrativo e político que exigem o estabelecimento de ações racionais capazes de reduzir as interferências pessoais.

Oliveira (2017) aponta que, anterior a racionalização do Ocidente, a ação administrativa obedecia a critérios irracionais, atendendo a critérios de conveniência política e desprezando determinações de caráter formal, característicos da dominação tradicional. Tal processo de racionalização foi acompanhado pela crescente institucionalização de normas, sem, contudo, anular totalmente o conflito entre o tradicional e o legal.

O processo de racionalização ocidental acarretou no estabelecimento de uma ordem jurídica e administrativa instituída por meio do direito. O Estado caracteriza-se como uma organização legal administrativa que necessita de um quadro administrativo que se fundamente na lei para a condução dos assuntos públicos. Weber (1997) afirma que o Estado burocrático administra e julga segundo preceitos racionalmente estabelecidos, não podendo aceitar a “justiça de cádi”, na qual o julgamento ocorre segundo o senso de equidade do juiz.

Segundo Riscal (2008), Weber afirma que um dos principais aspectos que determinaram o progresso do capitalismo desde a Idade Média foi o processo de racionalização que permitiu o estabelecimento de uma dominação estatal legal racional, fundamentada em um conjunto de funcionários treinados. A tendência ao acúmulo de riquezas, no capitalismo ocidental moderno, levou a mensuração do mundo acompanhada da racionalização com base na matemática e na experimentação que passou a constituir o sentido da vida coletiva; dessa maneira, todas as atividades humanas passam a ser esquadrihadas pela razão.

Habermas (1975) aponta, nesse processo, a sobreposição da racionalidade substantiva, voltada para as exigências éticas e políticas, pela racionalidade técnica e formal, definida pelo grau de calculabilidade técnica, evidenciando a impessoalidade e objetividade da ação

moderno é formada “por uma elite política e pela burocracia (civil e militar) que impõe as leis e arrecada impostos sobre determinado território” (GANDINI, 1992, p. 56). Ainda de acordo com Gandini (1992), a consolidação da ideia de soberania, despatrimonialização e despersonalização do poder constituem elementos fundamentais para a transformação do pensamento político e mudanças na forma de exercer o poder; o processo de desenvolvimento do Estado Moderno levou a constituição do domínio estatal, do qual se configura o domínio público, que se refere ao interesse da população, assentado em uma ordem jurídica.

Gandini e Riscal (2002), fundamentando-se em Skinner (1996), afirmam que o momento decisivo para a formação do Estado Moderno ocorreu quando o conceito de governante – na figura do rei ou príncipe – não foi mais considerado a base do poder político, sendo substituído pela ideia de uma ordem legal. Segundo as autoras, o Estado é “a personificação da ordem jurídico nacional, e nessa qualidade é que aparece como o elemento fundador do ordenamento jurídico” (GANDINI; RISCAL, 2002, p. 40). Ainda de acordo com as autoras o Estado de Direito democrático representa a esfera pública uma vez que o ordenamento jurídico manifesta a vontade popular. A efetivação desse ordenamento fica a cargo da instância executiva, responsável pela administração pública.

Para Riscal e Luiz (2013) a soberania é uma das características que define o Estado, tendo em vista que aquele que exerce o poder soberano é responsável pela constituição do Estado. Apontam que nas democracias legislativas, como no Brasil, o poder soberano é exercido pelo poder legislativo. As autoras afirmam que historicamente o Estado brasileiro tem sido apropriado por grupos políticos e econômicos para benefício próprio, em detrimento do bem comum, distanciando-se da instituição de um Estado democrático de direito.

característicos da dominação burocrática. Trata-se de uma administração que se dá por meio de uma série de leis, regras, normas que definem como se deve agir e que despersonaliza as relações, balizando-as por meio de números e leis (RISCAL, 2008).

Habermas (1975) afirma que,

Max Weber introduziu o conceito de “racionalidade” a fim de determinar a forma da atividade econômica capitalista, das relações de direito privado burguesas e da dominação burocrática. Racionalização quer dizer, antes de mais nada, a ampliação dos setores sociais submetidos a padrões de decisão racional. A isso corresponde a industrialização do trabalho social, com a consequência de que os padrões de ação instrumental penetram também outros domínios da vida (urbanização dos modos de viver, tecnicização dos transportes e da comunicação) (HABERMAS, 1975, p. 303).

De acordo com Habermas, a transição da racionalidade substantiva, que caracterizava as sociedades tradicionais, pelo processo de racionalização, se deu por meio da institucionalização do progresso científico e técnico, desmoronando as “antigas legitimações”, em uma secularização e “desencantamento das cosmovisões orientadoras da ação” em todos os domínios da vida em uma racionalização com-respeito-a-fins (HABERMAS, 1975). Dessa maneira, a racionalidade técnica reduz o real a categorias abstratas de caráter universal. Para Habermas (1975) a racionalidade substantiva, voltada para o estabelecimento de condutas justas e orientadas por fins éticos da vida coletiva, é substituída pela racionalidade técnica e formal. Weber distingue a dominação burocrática, baseada em processos de racionalização técnica e formal, e a racionalidade substantiva, baseada em valores e imperativos éticos.

Para Weber (1971), a burocracia moderna se aproxima do seu ideal quando se desumaniza, ao eliminar dos negócios oficiais o amor, o ódio e os elementos pessoais, irracionais e emocionais que fogem das regras calculáveis. Para o autor, quanto mais especializada se torna a cultura moderna, mais é necessária a existência do perito despersonalizado e objetivo.

Já a dominação carismática baseia-se na veneração extracotidiana da santidade, do poder heroico ou do caráter exemplar de determinada pessoa e das ordens por ela reveladas (Weber, 2004). Weber denomina carisma a qualidade pessoal considerada extracotidiana e em virtude da qual é atribuído a uma pessoa poderes ou qualidades sobrenaturais e sobre-humanos ou então é considerada como exemplar e/ou como enviada de Deus, e que por seus atributos atrai seguidores que o obedecem por terem fé em suas qualidades e em sua pessoa. O reconhecimento do carisma é realizado pelos adeptos e consolidado em virtude de provas (originalmente milagres), cuja falta faz desaparecer a autoridade carismática. O quadro

administrativo do senhor carismático não constitui um grupo de funcionários profissionais e é selecionado segundo qualidades carismáticas.

Importante assinalar que neste estudo empregaremos o termo burocracia no sentido da dominação legal racional, fundamentada na separação entre as esferas pública (*res pública*) e privada (*res privada*), no predomínio das leis em detrimento de vontades arbitrárias de um ou alguns (Estado de Direito), permitindo, desse modo, que atitudes impessoais e abstratas fundamentem as relações sociais e resguarde as pessoas de possíveis arbitrariedades, apropriação ou benefício particular.

Ao observarmos as características dos tipos de dominação e de seus quadros administrativos, podemos dizer que a SEE/SP se apresenta como uma organização do tipo legal-racional. Mandel (2015) em seu estudo acerca da SEE/SP aponta como se combinam elementos tradicionais e racionais na estrutura da SEE/SP entre 1995 e 2010, vistos por meio da análise de ações e programas de racionalização administrativa empreendidos nesse período. Acreditamos que essa combinação se faz sentir e permeia a ação dos ocupantes de cargo de supervisor de ensino. Destarte, o mesmo ocorre na constituição de seu quadro administrativo que se aproxima das características burocráticas e, quando possível, traz nuances de elementos patrimonialistas.

Dentre as características da dominação burocrática apontadas por Weber, se relacionam, nos parece, à SEE/SP, como órgãos⁴ central e regionais: existência de normas escritas; estrutura hierárquica; divisão de trabalho; impessoalidade no recrutamento de seu quadro administrativo, por meio de concurso público de provas e títulos, no qual a competência é avaliada por meio de exame ou diploma; pagamento fixo do funcionalismo; obediência às leis e não a pessoas; o funcionário é tido como profissional; separação do administrador dos meios de hierarquização dos cargos; ordenação segundo regulamentos; separação de bens público e privado; dever de obediência à administração; fidelidade ao cargo; subordinação dos inferiores aos superiores; funcionamento técnico baseado na disciplina de serviço, cujo ideal é proceder *sine ira et studio*, sem amor e sem ódio (WEBER, 2006).

Segundo Weber (1971), a superioridade puramente técnica ocasionou o progresso da organização burocrática sobre qualquer outra forma de organização no período capitalista. No que se refere a essa superioridade técnica da burocracia, o autor afirma que:

⁴ Di Pietro aponta que, hoje predomina no direito brasileiro, a doutrina que vê no órgão apenas um conjunto de atribuições, uma unidade distinta dos agentes, fato que justifica a não extinção do órgão diante de alteração de funções, vacância de cargos, ou a mudança de seus titulares.

Precisão, velocidade, clareza, conhecimento dos arquivos, continuidade, discricção, unidade, subordinação rigorosa, redução do atrito e dos custos de material e pessoal – são levados ao ponto ótimo na administração rigorosamente burocrática, especialmente em sua forma monocrática. Em comparação com todas as formas colegiadas, honoríficas e avocacionais de administração, a burocracia treinada é superior, em todos esses pontos. E no que se relaciona com tarefas complicadas, o trabalho burocrático assalariado não só é mais barato do que até mesmo o serviço honorífico não-remunerado formalmente (WEBER, 1971, p. 249).

Consideramos, ainda, a SEE/SP como uma organização administrada segundo a ideia básica que “qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto sancionado corretamente quanto à forma” (WEBER, 2006, p. 128).

Acerca disso, podemos observar que a implementação de ações no ensino público paulista tem sido marcada por procedimentos do Poder Executivo. Segundo Riscal e Luiz (2013)

A produção de leis não é um processo tranquilo e homogêneo. O espaço do poder legislativo constitui um campo de lutas entre as forças políticas, no qual agentes políticos mobilizam recursos e estratégias, com o objetivo de obterem a legitimação de seus interesses particulares sob a forma de interesses públicos. A lei é a resultante desse jogo de forças [...] O ato de legislar não termina com a elaboração das leis. Um dos aspectos mais importantes da legislação é a sua regulamentação e aplicação. Muitas vezes, questões de disputas políticas imputam à lei sentido vago, situações de emergência, conveniências de grupos e acabam por delegar ao executivo o poder de legislar complementarmente. Ao final, a legislação acaba por se realizar por meio de redes de leis secundárias que normatizam, sistematizam ou regulam os princípios estabelecidos pelo legislativo. É reforçado, assim, o papel do poder executivo na determinação das políticas públicas (RISCAL; LUIZ, 2013, p. 37-38).

Para Gandini e Riscal (2009), ainda que isto

[...] não seja uma prática ilegal, essa intensa atividade legislativa do Poder Executivo sugere uma usurpação das atividades de um poder pelo outro. No caso brasileiro, esta questão se torna mais grave, pois associa à histórica passividade dos órgãos do Poder Legislativo (GANDINI e RISCAL 2009, s/p).

Consideramos que o servidor público provido no cargo de supervisor de ensino atuante na SEE/SP apresenta características legais-rationais, uma vez que ocupa um cargo - cujas atribuições supõem um conhecimento-; sua nomeação é realizada por autoridade superior; sua posição no cargo é vitalícia – não se trata de uma posse do cargo, mas de garantia jurídica contra afastamento ou transferência arbitrária-; recebe remuneração em dinheiro; obedece às

regras e normatizações estatuídas; e, situa-se em uma estrutura de mando e submissão hierarquicamente articulada.

Para Weber (2006) nenhuma dominação é exclusivamente burocrática, uma vez que não é desempenhada somente por funcionários contratados. Da mesma forma, não existe um quadro administrativo puramente burocrático (WEBER, 2006). Segundo o autor, “em toda parte o Estado Moderno está sofrendo a burocratização, mas se o poder da burocracia dentro da estrutura política está crescendo universalmente é uma questão que deve continuar aberta” (WEBER, 1971, p. 268).

Weber (1997) afirma que o funcionalismo e o poder político podem ter força controladora e dirigente no Estado Moderno, ainda que com responsabilidade e posição distintas; nesta perspectiva, a “mente dirigente [...] difere substancialmente da mentalidade do funcionário da administração pública” (WEBER, 1997, p. 50). Para o autor “estar acima dos partidos [...] é o papel do funcionário, enquanto lutar pelo poder pessoal e a resultante responsabilidade pessoal pela própria causa são os princípios essenciais do político” (WEBER, 1997, p. 51)⁵.

Para Weber (1997) o funcionalismo burocrático

[...] tem sido brilhante onde quer que tenha tido de provar seu senso de dever, sua imparcialidade e domínio de problemas de organização à vista de tarefas oficiais e claramente formuladas, de natureza especializada. [...] Mas o que aqui nos interessa são realizações políticas não-burocráticas, e os próprios fatos proclamam ao mundo o veredito que não pode ser negado por quem quer seja amante da verdade: que a burocracia fracassou completamente sempre que devia lidar com problemas políticos. Isso não é acidental; antes seria espantoso se capacidades intrinsecamente tão estranhas umas às outras emergissem dentro da mesma estrutura política. [...] não é do dever do funcionário público entrar na arena política combatendo por suas convicções próprias, e nesse sentido engajar-se na luta política. Ao contrário, seu orgulho está em conservar a imparcialidade política, e, conseqüentemente, em passar por cima de suas próprias inclinações e opiniões, a fim de aderir consciente e judiciosamente a um regulamento geral assim como a uma diretriz especial, mesmo e particularmente se estas não correspondem a suas próprias atitudes políticas. Mas os chefes da burocracia precisam continuamente solucionar problemas políticos [...] A primeira tarefa do parlamento é supervisionar esses chefes da burocracia. Entretanto, não apenas as tarefas designadas aos altos

⁵ Weber (1997) em “Parlamentarismo e governo numa Alemanha reconstruída” afirma que desde a renúncia de Bismarck, a Alemanha foi governada por burocratas, faltando uma direção política nos “pontos-chaves do governo, os quais deviam, contraditoriamente, ser ocupados por políticos — homens experimentados em pesar os efeitos de declarações públicas, homens com o senso de responsabilidade do político e não com o sentido de dever e de subordinação do burocrata, que é adequado em seu lugar, mas pernicioso em política” (WEBER, 1997, p. 91). Para o autor, o desempenho do funcionário tem sido eficaz em sua esfera, contudo, no campo político, a burocracia apresenta falhas. Afirma, ainda, que a condução do governo por burocratas revela os limites de sua eficácia.

escalões da burocracia [...]. Os políticos devem ser a força de equilíbrio contra a dominação burocrática. (WEBER, 1997, p.65-66)⁶.

Nesse sentido, captar o sentido da ação dos supervisores de ensino na Diretoria de Ensino implica analisarmos a constituição de sua materialidade. Neste estudo, optamos por compreender a ação desses profissionais, por meio do conceito weberiano de dominação legal, sob o ponto de vista da: a) estrutura organizacional da SEE/SP (hierarquia de cargos/ funções e vínculo empregatício adotado); b) obediência as regras e normas abstratas racionalmente estatuídas que, para atingir a racionalidade, necessita da qualificação profissional/conhecimento especializado em virtude do dever objetivo cargo (Weber, 2004); c) competência do cargo.

Segundo Weber (1971), na dominação legal, a hierarquia de cargos significa um sistema ordenado de mando e subordinação, com a supervisão dos postos inferiores pelos superiores. Tal submissão à autoridade legal ocorre por meio da impessoalidade, em um dever de ofício, em “um cumprimento de tarefas segundo regras calculáveis e sem relação com pessoas” (WEBER, 1971, p. 250), ou seja, obedece-se não à pessoa, mas a regra estatuída.

Weber aponta que o direito de mando do superior “está legitimado por uma regra, no âmbito de uma competência concreta, cuja delimitação e especialização se baseiam na utilidade objetiva e nas exigências profissionais estipuladas para a atividade do funcionário” (WEBER, 2006, p. 129), assim, são os deveres do cargo que determinam as relações entre quadro administrativo e senhor (WEBER, 2004). Nessa perspectiva, a autoridade deriva do cargo e do poder que detém e não se fundamenta na pessoa.

Para Weber (2004) o desempenho do cargo pelo funcionário segue regras gerais, cujo conhecimento representa um aprendizado técnico, sendo esse necessário para atingir a racionalidade plena.

Weber (2004) considera que a dominação legal, na forma da administração moderna, se fundamenta na vigência das seguintes ideias entrelaçadas:

1. que todo direito, mediante pacto ou imposição, pode ser estatuído de modo racional [...] com a pretensão de ser respeitado pelo menos pelos membros da associação, mas também em regra, por pessoas que [...] realizem ações sociais ou entrem em determinadas relações sociais [...]
2. que todo direito é, segundo a essência, um cosmos de regras abstratas, normalmente estatuídas com determinadas intenções; [...]

⁶ Para Weber (1997) a supervisão dos escalões mais altos que se ocupam com a política fracassou devido ao desconhecimento das ações por aqueles que a supervisionariam. Nesse sentido, somente a cooperação entre funcionários públicos e políticos pode garantir a supervisão da administração. Para o autor, o poder do funcionário burocrático lhe é conferido pelo seu conhecimento especializado, daí, talvez, a ideia de manter os dirigentes políticos na ignorância.

3. que, portanto, o senhor legal típico, o “superior”, enquanto ordena e, como isso, manda e obedece por sua parte à ordem impessoal pela qual orienta suas disposições; [...]
4. que – como se costuma expressá-lo quem obedece só o faz como *membro* da associação e só obedece “ao direito”; [...]
5. que se aplica, [...] a ideia de que os membros da associação, ao obedecerem ao senhor, não o fazem à pessoa deste mas, sim, àquelas ordens impessoais [...]. As categorias fundamentais da dominação racional são, portanto:
 1. exercício contínuo, vinculado a regras, de funções oficiais, dentro de
 2. determinada competência [...]
 3. princípio da hierarquia oficial, isto é, de organização de instâncias fixas de controle e supervisão para cada autoridade institucional [...]
 4. as “regras” segundo as quais se procede podem ser:
 - a) regras técnicas;
 - b) normas (WEBER, 2004, p. 142 -143, grifo do autor).

Ao considerarmos que o tipo ideal é um conceito com finalidade heurística, empregá-lo como um instrumento para uma aproximação compreensiva da realidade requer saber que as características apontadas por Weber não estarão plenamente presentes, mas formam um construto híbrido, conforme aponta Uricoechea (1978).

É da captação desse sentido, ou o que é compreendido da ação dos supervisores de ensino, em suas diferenças entre Diretorias de Ensino, que podemos entender, no período estudado, as relações que se estabelecem e que se aproximam, ou distanciam, das características da dominação legal racional, em seu tipo mais puro, e apresentam em alguns momentos nuances da dominação tradicional.

Desse modo, os tipos ideais de dominação, legal e tradicional, foram considerados como opção interpretativa para o que aparentemente se entreviu na ação da supervisão de ensino nas Diretorias de Ensino como uma diferenciação/ incoerência e negou a existência de uma padronização no sistema de ensino paulista que deveria ser garantida por esses profissionais.

Ao buscar elementos teóricos para compreender o que se apresenta como diferente/ conflitante nas Diretorias de Ensino analisadas, a realidade se amplia e aponta o que tende a aparecer como um distanciamento do tipo ideal legal racional burocrático e o que permanece dos mecanismos de dominação tradicional no serviço público, apresentando-se na concessão de privilégios e favoritismos em detrimento do universalismo de procedimentos e impessoalidade na condução do serviço.

Tendo em vista os aspectos aqui apresentados, trataremos, a seguir, da constituição da administração pública brasileira apontando a presença de elementos de caráter patrimonialista.

2.2 Patrimonialismo e constituição da administração pública brasileira

O Estado brasileiro teve sua formação política moldada na e pela herança colonial portuguesa. No seu período de formação medieval e durante o período de consolidação, o Estado português caracterizou-se por uma forma de governo que considerava toda a atividade política como propriedade privada do rei. Segundo Faoro (2001), elementos patrimonialistas teriam caracterizado a formação do Estado português.

Ao examinarmos esta formação, é possível compreender as relações com características patrimonialistas que ainda tendem a aparecer no nosso cotidiano, mesmo após o estabelecimento de ações voltadas para a criação de um ordenamento legal racional que pudesse substituir as práticas existentes.

Nas palavras de Faoro (2001)

A península ibérica formou, plasmou e constituiu a sociedade sob o império da guerra [...] no topo da sociedade, um rei, o chefe da guerra, general em campanha, conduz um povo de guerreiros, soldados obedientes. [...] A Coroa conseguiu formar, desde o golpe da reconquista, imenso patrimônio rural cuja propriedade se confundia com o domínio da casa real, aplicado o produto nas necessidades coletivas ou pessoais, sob as circunstâncias que distinguem mal o bem público do bem particular privativo do príncipe. [...] A propriedade do rei se confunde nos seus aspectos público e particular. [...] O rei, na verdade, era senhor de tudo (FAORO, 2001, p. 05- 11).

Em um estado patrimonial como o de Portugal - “patrimonial e não feudal” (FAORO, 2001, p. 22) - o rei estava acima de tudo e de todos os súditos, e a economia era gerida como empreendimento pessoal, com servidores cultivados sob a tutela patriarcal, configurando uma extensão da casa do senhor.

Faoro (2001) distingue as relações patrimonialistas portuguesas das relações feudais. As relações de natureza feudal, que caracterizaram principalmente as regiões que hoje pertencem ao território francês e inglês, eram fundadas em relações interpessoais de suserania e vassalagem que garantiam o domínio, e não a propriedade de territórios pelos seus senhores.

O mesmo autor descreve que até o século XII não existiam Estados, no sentido moderno do termo, e os reis nada mais eram do que os suseranos de vastos territórios que por sua vez eram distribuídos entre outros suseranos que lhes eram fieis, por meio de vínculos de vassalagem. As relações de poder eram descontínuas e fugazes inexistindo um poder político territorial centralizador. Durante o período de constituição dos estados nacionais, no caso da França e Inglaterra, os reis gradualmente começam a constituir um estado unificado com poder centralizado, com o apoio da burguesia que via neste apoio a oportunidade de reduzir as relações

feudais e introduzir relações de natureza comercial fundadas em um ordenamento jurídico. As monarquias nacionais francesa e inglesa constituíram-se por meio de um processo de despatrimonialização do poder real e uma administração pública que gradualmente assumiu caráter impessoal.

No caso português, o rei caracterizou-se, desde seus primórdios, como poder centralizador, impulsionado pela guerra de reconquista. A frente de seus exércitos, o rei comandava as conquistas territoriais que incorporava ao reino de Portugal assenhoreando-se delas como benefício pessoal. Segundo Faoro (2001), no caso português não foi constituído um estamento administrativo impessoal, de caráter burguês porque as relações com os delegados reais eram realizadas por meio de prebendas (FAORO, 2001).

O percurso político brasileiro foi interpretado por Faoro (2001), em “Os Donos do Poder”, segundo o modelo de estamento burocrático que não assume o caráter de burocracia no sentido moderno, adotando deste apenas seus aspectos formais e apropriando-se dos cargos por privilégios ou concessões do senhor. Na formação do Estado brasileiro, tal como na metrópole lusitana, os servidores viam-se presos patriarcalmente ao príncipe, o Estado configurou-se como a extensão de sua casa e de suas relações, favorecendo a centralização administrativa.

O estamento burocrático encontra-se diretamente ligado ao poder, configurando o governo de uma minoria, dos privilegiados, no qual o rei e sua nobreza governam e usufruem o patrimônio público como se privado fosse, sendo o Estado encarado como uma extensão da família real (FAORO, 2001). Nesse sentido, não se obedecem aos critérios de interesse público, mas aos interesses dessa minoria. O resultado foi a apropriação da esfera pública pela privada e o predomínio de vontades particulares em detrimento de uma ordenação impessoal; logo, a organização política se mostrou contrária ao estabelecimento de procedimentos e normatizações, fundamentando-se no prebendalismo⁷. Desse modo, no Brasil, segundo o autor, desenvolveu-se um tipo específico de organização estatal, diversa do modelo de Estado de direito democrático.

Como consequência, os agentes da administração pública, controladores do Estado, aparecem como provedores das oportunidades de ascensão, conferindo prestígio àqueles que atendem suas respectivas e repudiando os desafetos (FAORO, 2001).

Segundo Riscal e Luiz (2013)

⁷ Weber (2004) define prebenda como a forma de pagamento do servidor patrimonial obtida pela apropriação individual e não hereditária de rendas, taxas e imposto; quando há um quadro administrativo mantido dessa maneira se trata de prebendalismo.

A racionalidade patrimonialista não estabelece a distinção fundamental entre os domínios privado e público, reduzindo o caráter de despersonalização e despatrimonialização, que caracterizariam o estabelecimento de um poder estatal público. Para o agente político patrimonialista, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular. Todos os benefícios obtidos são considerados pessoais e não relativos à sua função ou cargo. A escolha dos sujeitos que exercem as funções públicas é feita com base na confiança pessoal que o agente político deposita em relações de amizade, parentesco ou afeto. Falta à concepção patrimonialista o fundamento da impessoalidade (RISCAL; LUIZ, 2013, p. 12).

A chegada da família real e da corte ao Brasil perpetuou e consolidou o modo português de administrar, caracterizado por ausência de normas gerais, concessões, distribuição de cargos. Para Uricoechea⁸ (1978):

Numa perspectiva administrativa, o impacto mais imediato da transferência da Corte e da burocracia real para o Brasil [...] foi o crescimento fantástico do aparato estatal. [...] os benefícios concedidos nos primeiros anos de administração real em solo brasileiro foram mais numerosos do que todos aqueles distribuídos durante o período dinástico [...] a transferência maciça da Corte e da burocracia metropolitana para o Rio de Janeiro representou um aumento fantástico no aparelho central de governo e uma aguda acentuação das dispensas patrimoniais de benefícios para um imenso grupo de favoritos reais e dependentes pessoais [...] A cidade do Rio de Janeiro [...] viu-se repentinamente obrigada a acomodar mil funcionários reais e outro tanto de favoritos. Esse repentino e intenso processo de prebendalização dos cargos públicos [...] estava destinado a deter temporariamente qualquer processo significativo de racionalização burocrática. A típica indistinção patrimonial entre administração pública e administração do patrimônio real continuou (URICOECHEA, 1978, p. 91-92).

Holanda (1995) afirma que o patrimonialismo, no Brasil, assumiu uma dimensão significativa em decorrência da tendência patriarcal de Portugal. Segundo o autor, o Estado de Direito não pode ser entendido como “uma ampliação do círculo familiar e, ainda menos, uma integração de certos agrupamentos, de certas vontades particularistas”. Ainda para o autor, “não existe, entre o círculo familiar e o Estado, uma gradação, mas antes uma descontinuidade e até uma oposição” (HOLANDA, 1995, p. 141)⁹.

⁸ Uricoechea em “O Minotauro Imperial”, faz uma interpretação do Brasil no período imperial, fundamentando-se no referencial teórico desenvolvido por Weber. O autor buscou analisar “como se desenvolveu a dominação burocrática no Brasil e, particularmente, qual foi o papel do patrimonialismo no processo de desenvolvimento do estado burocrático moderno” (URICOECHEA, 1978, p. 14). Uricoechea propôs reconstruir a história do Brasil por meio da configuração de uma autoridade que se forma de uma tensão entre duas estruturas presentes, de um lado, “um aparato administrativo controlado burocraticamente pelo estado e impulsionando a burocratização total do governo e, de outro lado, a existência paralela de um aparato administrativo controlado patrimonialmente pelas classes locais” (URICOECHEA, 1978, p. 14 e 15).

⁹ Piva (2000) analisa como Sérgio Buarque de Holanda tratou o tema da modernização brasileira nos campos econômico, social e político. O autor afirma que Holanda em “Raízes do Brasil” aponta fatores que atrasam a

Para Holanda (1995), o Estado de Direito só surge da transgressão da ordem doméstica e familiar, pela qual o indivíduo se faz cidadão contribuinte, eleitor, elegível, recrutável e responsável, ante as leis da cidade, com um triunfo do geral sobre o particular, assim a ordem familiar deveria ser abolida.

Todavia, a herança lusitana configurou o tipo da família patriarcal, dessa forma, não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreender a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Foi do quadro familiar que surgiram os funcionários. Disso resulta a burocracia brasileira como um prolongamento primeiramente da família e depois de partidos políticos, predominando na administração sentimentos próprios da vida doméstica, particularista, pessoalista.

De acordo com Uricoechea (1978), a Guarda Nacional constituiu o vínculo entre o poder público e o poder local, entre a forma tradicional e a mais moderna e burocrática, na condução da coisa pública. Para o autor, no período imperial, o que se viu foi a constituição de uma burocracia patrimonial, estruturada na extensão do poder privado e na centralização administrativa burocrática do poder central.

Uricoechea aponta (1978) que o poder central cooptou a oligarquia local para a formação da Guarda Nacional, enfraquecendo-a como grupo social dotado de força própria, submetendo-a ao Estado. Dessa maneira, paulatinamente, a ordem patriarcal e doméstica dos “notáveis” locais se submeteu a emersão de poder legal e racional.

Ainda segundo Uricoechea (1978), o Brasil, no século XIX, se configurou na tensão entre a existência de um aparato administrativo controlado burocraticamente pelo Estado, e a existência paralela de outro aparato, controlado patrimonialmente pelas classes locais que pressionavam pela prebendalização dos cargos. O desenvolvimento do aparato administrativo brasileiro, segundo o autor deu-se fundamentalmente por meio de razões localizadas, atendendo a razões imediatas, com uma legislação pragmática, personalista e casuística; o favor era perceptível no provimento de cargos municipal e local. O prebendalismo unido ao estabelecimento de uma legislação adequada às necessidades imediatas produziu um sistema que Uricoechea denominou de patrimonialismo burocrático, ou seja, um construto híbrido,

modernização a realidade brasileira. Segundo Piva (2000), para Holanda o atraso decorre da formação ibérica e o consequente domínio da vida rural (cultural social e política) com traços patrimonialistas, em detrimento da presença de normas e de racionalidade na relação social; já a modernização ocorreria pela superação deste iberismo e a instauração do americanismo/modernização, apontado como a vida urbana democrática caracterizada pela dimensão pública e pelas normas gerais nas relações sociais. Piva (2000) aponta que a ambiguidade está na defesa de Holanda, isto é, que a americanização/modernização se fundamente na realidade brasileira caracterizada pelo desapego ao formalismo. Segundo o autor, Holanda trata da necessidade de criar um espaço público, democrático e moderno.

baseado em dois princípios reguladores opostos: a autoridade racional e a tradicional, da qual resulta a figura do “minotauro imperial”.

O processo de prebendalização dificultou o processo de racionalização da burocracia e, conseqüentemente, o surgimento de um aparato administrativo legal-racional (URICOECHEA, 1978). O resultado disto, o autor assevera, foi a existência de uma burocracia patrimonial que se desenvolveu sem modernização e carente de aspecto fomal e normativo. Segundo o autor, o Estado brasileiro não possuía recursos humanos e materiais suficientes para administrar a colônia e, posteriormente, o país independente, dessa forma, fazia-se necessário o recurso ao poder privado.

Dessa forma, a institucionalização de uma ordem legal burocrática foi dificultada pela pouca diferenciação entre público e privado nas localidades em que constituía parte da cultura da época.

Holanda (1995) afirma que a crise de adaptação dos indivíduos ao mecanismo social era dificultada pelos vínculos familiares estreitos e não opressivos. Para o autor, as instituições de ensino superior, muitas vezes, contribuíram para a formação dos homens públicos o Brasil, libertando-os dos “velhos laços caseiros” (HOLANDA, 1995, p. 144) e ajustando-os as novas relações sociais. Segundo o autor, “dos amigos” tudo se pôde exigir e receber nas diferentes relações sociais, fato que resultava na obtenção de vantagens pessoais, já que eram dos “contatos primários”, oriundos do núcleo familiar, que surgiam os modelos de qualquer composição social. Nesta perspectiva, as práticas patrimonialistas podem ser vistas como parte da cultura brasileira e como resistência do passado colonial.

Piva (2000) aponta que, para Holanda, os males organizativos brasileiros surgem dos traços culturais, dos valores e das referências portuguesas.

Leal (1976) assinala, em estudo sobre o poder local dos coronéis, que a dificuldade da metrópole em financiar as despesas militares e a transferência desta tarefa aos potentados locais pode ser considerada a origem da fraqueza do poder público diante do poder local patrimonialista. Segundo Leal (1976), os potentados rurais constituíram o verdadeiro poder político, tolerado e incentivado pela coroa até após o fim do domínio espanhol, quando procurou retomar as atribuições transferidas ao poder local. Ainda, de acordo com Leal (1976), o poder exercido se desenvolvia “à margem dos textos legais e muitas vezes contra ele” (LEAL, 1976, p. 65).

Foi somente no setor fiscal que algumas características racionalizadoras puderam ser encontradas, já que atendiam a interesses governamentais, constituindo uma ação de caráter

objetivo, impessoal, abstrata e eficiente para a cobrança em todos os níveis do Estado (URICOECHEA, 1978).

Mais tarde, durante o período regencial, alguns elementos de racionalização com uma concepção administrativa burocrática são introduzidos com o sigilo administrativo e a substituição da figura do imperador nos documentos oficiais (despersonalização), tornando-os mais impessoais e abstratos (URICOECHEA, 1978). O autor aponta que tais elementos de racionalização provavelmente resultaram da influência estrangeira no país ou do momento histórico pelo qual o Brasil estava passando, já que o regente não era o rei, mas legislava em nome dele. Nas palavras do autor, tal tendência sugeriu uma mudança “do particularismo típico da dominação patrimonial para o universalismo de uma dominação cada vez mais burocrática” (URICOECHEA, 1978, p. 97).

Na segunda metade do século XIX, a tentativa de estabelecer uma administração burocrática, visando a uma normatização e o fim das improvisações, resultante das novas relações econômicas cafeeiras que produziram os novos homens de negócio, encontrou sérios entraves no sistema patrimonial. Localiza-se nesse período a necessidade de racionalizar a administração pública, tornando-a impessoal e eficiente, uma vez que se encontrava desgastada devido à crise na economia europeia que se estendeu até o Brasil, levando o país a um estado de penúria e à precisão de prover tesouro público, o que motivou a burocratização do aparelho fiscal, como aponta Franco¹⁰ (1997).

Segundo Piva (2000), para Holanda, a política de base rural caracterizava-se pela “lealdade partidária” com relações de sentimentos e de extensão da grande família submissa ao senhor rural. O autor afirma que a influência rural foi percebida no início das funções burocráticas e administrativas do setor público, no século XIX, que assumiram traços cordiais e familiares.

De acordo com Gandini e Riscal (2007), nesse período a administração central do Estado brasileiro começa a crescer e volta-se para o estabelecimento de uma padronização dos instrumentos de administração estatal nas províncias a fim de reduzir improvisações que caracterizava a ação do governo desde a época do Brasil colônia.

Acerca disto, lembra Oliveira (2017) que as províncias se encontravam dependentes de um poder externo e distante, desse modo, enquanto as bases burocráticas e administrativas

¹⁰ Franco analisa a gênese do Estado brasileiro do século XIX, nas regiões de São Paulo e Rio de Janeiro; apresenta, a autora, as relações entre público e privado em um período marcado pela penúria de recursos na administração estatal.

estavam centralizadas na Corte, as formas de poder materializadas se fundamentavam no poder local dos senhores que estabeleciam sua própria lei e ordem.

Segundo Franco (1997) a cobrança do imposto, além de exigir o estabelecimento de um aparato para controle dos recursos cobrados, descaracterizou o contribuinte, exigindo sua participação em despesas da administração, impossibilitando a influência particular de um ou outro e constituindo uma ação de caráter objetivo e impessoal.

A partir de 1840, de acordo com Franco (1997), em relação à discriminação das rendas públicas, consolidou-se um governo centralizador que se mostrou desfavorável às províncias e aos municípios. Para garantir o poder do governo central foi montado, ao lado do uso da força física, um aparelho administrativo que concentrou as rendas pecuniárias da administração e dispôs de um exercício despersonalizado das funções públicas (FRANCO, 1997).

A organização do quadro administrativo, conforme aponta Franco (1997), fundava-se formalmente no princípio burocrático de obediência a um poder público abstratamente definido, legitimado e expresso por normas racionalmente criadas e legalmente estatuídas, mas o funcionamento do sistema esbarrava no comportamento do servidor público, que caminhava em direção oposta da definida pelo poder central.

Essa tendência de burocratização do aparelho administrativo, de acordo com Franco (1997), encontrou seus limites nas administrações locais, nas quais o servidor público via-se mergulhado em situações concretas e orientava-se pelos interesses locais, influências imediatas e consuetudinárias. Segundo Franco (1997), nas localidades onde o servidor público se encontrava distante do poder central e preocupado com as situações concretas, as influências mais próximas se faziam presentes nas questões imediatas. Nessa perspectiva, os servidores se orientavam mais pelos interesses locais do que pelo poder central, distante e abstrato.

Franco (1997) observa, ainda, que as ordenações que conduziam as práticas administrativas não apresentavam o caráter abstrato e geral, que distingue os preceitos jurídicos. Dessa maneira, as decisões orientavam-se por valores e situações de interesse aos quais os agentes estavam vinculados, como consequência, as ordenações eram frequentemente desobedecidas (FRANCO, 1997).

Isso mostra o quanto as normas que disciplinavam os objetivos do Estado haviam penetrado precariamente na consciência da população e dos servidores, que se orientavam mais pelos vínculos que o prendiam à sua localidade, que pela lealdade com o seu empregador (FRANCO, 1997). Ainda segundo a autora, os agentes públicos agiam amparados na improvisação, fato que impedia a fixação de regras gerais.

Além disso, Franco (1997) aponta que a escassez de recursos nos municípios também constituiu um obstáculo à burocratização, uma vez que a solução encontrada foi a aplicação de recursos privados (dos cidadãos e do funcionário público) nos serviços públicos, que acabou por fundamentar a extensão do controle pessoal a todo patrimônio do Estado, descaracterizando as medidas peculiares da ordem burocrática. Por tudo isso, a pobreza inicial contribuiu para que a vida privada se prolongasse sobre a vida pública, ou seja, a administração do Estado se fez por meio de uma aliança entre a propriedade privada e o patrimônio público, justapondo autoridade oficial e influência pessoal e constituindo um entrave para a burocratização da administração (FRANCO, 1997).

Esse amálgama entre o público e o privado, e sua demarcação pouco nítida, foram sentidos também na constituição do quadro administrativo dado predominantemente pela indicação (URICOECHEA, 1978; HOLANDA, 1995; FRANCO, 1997; FAORO, 2001; CARVALHO, 2002).

Nesse sentido, Franco (1997) aponta que a diferenciação rudimentar entre o serviço público e a propriedade privada permitiu a extensão do poder originário do cargo público para proveito próprio que se manifestou nos favoritismos à parentela e aos amigos. Assim, o recrutamento dos servidores baseava-se na confiança pessoal, nos apadrinhamentos, na influência das famílias, em detrimento da qualificação ou do mérito.

Aos privilégios somou-se a completa carência de profissionais capazes de garantir os rigores de suas atribuições e de ordenações que tivessem o caráter abstrato e geral, uma vez que a decisão de cada caso concreto se orientava pelos valores ou pela situação de interesse a que os agentes do governo estavam vinculados (FRANCO, 1997)

Nessa perspectiva, não havia qualquer homogeneização entre os casos, fato que também constituiu um obstáculo à burocratização do aparato administrativo, mesmo no aparelho fiscal, cuja eficiência tinha a ver com a ideia de um fundo público com caráter objetivo e impessoal que exigiria uma estrutura administrativa eficiente (Franco, 1997). O esforço de burocratizar a administração, tornando-a impessoal, abstrata e especializando as funções dos servidores públicos, esbarrou e encontrou entrave na própria atitude destes servidores que se configuraram como funcionários “patrimoniais”.

Desse modo, a escassez de funcionários qualificados e a fidelidade aos valores próximos ao grupo local retardaram a separação entre a autoridade oficial e influência pessoal (FRANCO, 1997). Ainda para a autora, o amadorismo se estendia para as funções que necessitavam de conhecimento especializado, assim, os funcionários baseavam suas decisões em experiências oriundas da função, sem qualquer habilitação. Para Uricoechea (1978), o amadorismo se

manifesta no comportamento de quem age imaturamente perante regras e normas que uma situação requer.

Nas palavras de Holanda (1995)

Para o funcionário ‘patrimonial’, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalecem a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas dos cidadãos (HOLANDA, 1995, p. 146).

O favoritismo, entendido como uma prerrogativa de escolha pautada na confiança, pode se materializar “segundo livre arbítrio da graça ou desgraça, segundo simpatia ou antipatia pessoal e arbitrariedade puramente pessoal” (WEBER, 2004, p. 148). O sistema de ‘favoritos’ é uma característica do patrimonialismo. O favoritismo, como meio para ascensão social, ocorre primordialmente no recrutamento para ocupação do quadro administrativo, no qual o particularismo e o poder pessoal predominam, desconsiderando a competência; dessa maneira, a pessoa favorecida não obedece a estatutos racionalmente estabelecidos, mas a pessoa que lhe concedeu o cargo por fidelidade (WEBER, 2004).

Para Franco (1997), a “dominação pessoal” não permitiu que a “espinha dorsal do Estado Moderno” (separação dos fundos públicos e dos recursos privados, a separação entre a autoridade oficial e a influência pessoal o exercício despersonalizado das funções públicas definidas por normas gerais) encontrasse condições para se completar no Brasil.

Carvalho (2012) aponta que, no Brasil imperial, apesar de uma maior burocracia no setor judiciário, militar (herança de Portugal) e fiscal, as atribuições dos funcionários eram pouco nítidas, a carreira pouco estruturada, as nomeações materializadas por meio de apadrinhamentos em detrimento da competência técnica, as trocas de favores não envolviam somente nomeações e promoções e os funcionários “envolviam-se em práticas que hoje seriam consideradas corruptas” (CARVALHO, 2012, p. 160).

Para Carvalho (2012), além da divisão interna (verticalmente, por funções; horizontalmente, por estratificação salarial, hierárquica e social), outra característica da burocracia imperial que colaborou para diminuir seu poder de controle e direção era a distribuição dos funcionários nos níveis de poder (central, provincial e local) já que, nessa época, havia um grande número de funcionários no governo central e reduzido nos demais. Segundo o autor, essa situação contribuiu para a incapacidade controladora do Estado brasileiro, levando-o a recorrer ao serviço gratuito dos grupos locais em troca da concessão de privilégios

que não se limitavam a Guarda Nacional. A burocracia imperial brasileira estava longe do modelo ou tipo ideal de burocracia moderna tal como descrita por Weber (CARVALHO, 2012).

Além disso, Carvalho (2012) assevera que o leque ocupacional, no Brasil, era limitado, fato que gerava uma pressão muito grande para se obter um emprego público aumentando o peso que esse poderia ter como recurso político. Afirmar, ainda, que “esforços sérios para introduzir um sistema de mérito e racionalizar a administração só foram feitos a partir de 1936 e com êxitos muito relativos” (CARVALHO, 2012, p. 161).

De acordo com Gandini e Riscal (2007) a profissionalização da política por meio do bacharel – magistrados e funcionários público em geral – não contribuiu para a racionalização do aparelho público, tendo em vista que suas nomeações continuavam dependendo do poder executivo.

Para Riscal e Luiz (2013),

[...] as estruturas políticas coloniais seguiram o padrão patrimonialista português e, gradualmente, adquiriram uma forma própria de exercício patrimonial. Em contraste com formas mais abertas e participativas características dos Estados democráticos de direito [...], no Brasil o Estado é constituído por meio da concentração dos benefícios para um número restrito de pessoas. A ausência de um espaço público [...] reforçou, ao longo da história brasileira, as práticas políticas patrimonialistas de minorias, que assumiram a condição de governantes, para defenderem seus próprios interesses, frequentemente por meio de procedimentos de cooptação. A prebendalização e a propagação das práticas patrimonialistas promoveram o fortalecimento das relações de compadrio e clientelismo locais, durante o período colonial e imperial. Era principalmente na esfera local, nos municípios, onde a autoridade dos senhores da economia agrícola prevalecia, que o poder pessoal do senhor e de sua família estabeleciam o que era legal ou ilegal, independentemente das estruturas de direito. O processo de prebendalização teria resultado na constituição de uma burocracia patrimonial, que no final do período imperial, expandiu-se e controlou as estruturas de poder sem uma modernização que possibilitasse maior eficiência (RISCAL; LUIZ, 2013, p. 15).

Gandini e Riscal (2007) apontam que no início do período republicano, embora mais desenvolvida e complexa, a administração estatal era o resultado desse lento processo que atendia aos interesses das oligarquias locais. Afirmam, ainda, que um dos principais obstáculos a constituição do aparato burocrático despatrimonializado se encontrava na ausência de quadro qualificado para delegar a administração local.

Com o advento da República, novas figuras surgem no campo político, sem que houvesse significativa redução dessas práticas existentes na administração. Riscal e Luiz (2013) afirmam que os governos centrais não conseguiram diminuir os poderes patrimonialistas locais

que compunham o verdadeiro poder político. Contudo, afirmam que pode-se encontrar na constituição das estruturas política, desse período, manifestações de resistência ao patrimonialismo, principalmente em São Paulo, onde a economia cafeeira possibilitou a constituição de novos setores econômicos e industriais.

Leal (1976) aponta que as realizações públicas do chefe municipal, concretizadas por meio de seu prestígio e empenho político ou contribuições pessoais e de seus amigos, possibilitavam sua permanência na liderança política. Segundo o autor, o coronelismo resultou do fortalecimento do poder público em relação ao poder privado dos coronéis, decadente, mas capaz de angariar votos.

Nas palavras de Leal (1976), o coronelismo,

É antes uma forma peculiar de manifestação do poder privado, ou seja, uma adaptação em virtude da qual os resíduos do nosso antigo e exorbitante poder privado têm conseguido coexistir com um regime político de extensa base representativa (LEAL, 1976, p. 20).

Caracterizava-se, dessa maneira, o uso de recursos particulares na esfera pública, acabando por acarretar, na maioria das vezes, um pensamento, por parte do político local, de que ele era o proprietário do espaço público e que por isso poderia usufruir desse espaço como bem quisesse.

De acordo com Leal (1976), ocorriam favores pessoais que iam desde os mínimos obséquios como emprestar dinheiro ou providenciar médico, até arranjar emprego público. Segundo o autor, tais atitudes acabavam por prejudicar e desorganizar a administração municipal, já que os indicados nem sempre tinham qualificação para responder pela função que ocupavam na administração. Esses favores, realizados pelos chefes locais, contavam com o apoio e respeito das autoridades estaduais e federais, desde que amigos. Como decorrência o mandatário local escolhia também os funcionários estaduais e federais que trabalhariam no município, devido à sua influência nas eleições, fato que deixava o governo estadual e federal na sua dependência (LEAL, 1976).

O patrimonialismo das estruturas políticas locais sobreviveu e manifesta-se de maneira curiosa. Se uma pessoa vem a ocupar um posto de comando na organização político-administrativa, não é raro presenciar-se a ascensão de grande número de pessoas da 'terra dele'. Não só parentes de todos os graus, mas também amigos de infância, antigos colegas de trabalho, vizinhos, parentes e amigos desses vizinhos ocupam cargos de 'responsabilidade' ou de 'confiança' em torno do novo potentado. O chamado familiarismo e outras formas de nepotismo podem ser classificados como aspectos do patrimonialismo. Já que este se baseia em relações de lealdade e confiança

pessoal, é óbvia a vantagem que traz a preferência dispensada a parentes, amigos e conhecidos, expostos ao controle da mesma estrutura local (LEAL, 1976, Nota 45, p. 43).

Acerca disso, Riscal e Luiz (2013) afirmam que a tensão existente entre o aparato administrativo burocrático e as relações políticas patrimoniais determinou a distribuição de cargos e postos administrativos, como prebendas, vigorando as relações de caráter clientelista.

Historicamente, no Brasil, o poder econômico tem sua gênese na propriedade rural. Os senhores de terra dispunham da proximidade e dependência de pequenos proprietários e agregados que reconheciam o seu poderio. A essa importância econômica segue-se a política, com a influência do coronel na administração municipal manifestada pela perseguição ao adversário e favorecimento aos amigos, como podemos observar no estudo de Leal (1976).

Nas palavras do autor

[...] resvala muitas vezes para a zona confusa que medeia o legal e o ilícito [...], mas a solidariedade partidária passa sobre todos os pecados uma esponja regeneradora [...] configurando o filhotismo que, se por um lado, “convoca muitos agregados para a ‘gamela’ municipal” e se utiliza “do dinheiro, dos bens e dos serviços do governo municipal nas batalhas eleitorais, fato que contribui para a desorganização municipal”, por outro, mantém relações pouco, ou raramente, cordiais com seus inimigos (LEAL, 1976, p. 39).

Segundo Leal (1976), o coronelismo é uma manifestação de poder privado enfraquecido que coexistiu com o regime representativo e encontrou sua base de sustentação na estrutura agrária do país, caracterizando-se, sobretudo, pela troca de proveitos e favores que vai desde o coronel até o presidente da República, envolvendo compromissos recíprocos.

Havia, portanto, uma reciprocidade. De um lado, os coronéis controlavam os votos e, de outro lado, a oligarquia estadual controlava a política e tinha o poder de distribuição de recursos e favores. Nesse sentido, “sem a liderança do “coronel” – firmada na estrutura agrária do país -, o governo não se sentiria obrigado a um tratamento de reciprocidade, e sem essa reciprocidade a liderança do “coronel” ficaria sensivelmente diminuída” (LEAL, 1976, p. 43).

Para Schwartzman (1988) existia na política brasileira uma relação de dependência entre administração central e poder local, na qual o poder e a dominação eram impostos de cima para baixo; nessa perspectiva, a política tradicional, no contexto brasileiro, “não é rural, mas urbana, ‘moderna’, e levada a cabo por uma elite com refinamento e habilidade necessários para controlar um aparelho estatal bastante complexo” (SCHWARTZMAN, 1988, p 38).

Carvalho (2002) afirma que os coronéis articulavam-se com os governadores e esses com o presidente da República; o coronel dava apoio político ao governador e, em troca,

mantinha o controle de cargos e indicação de autoridades que lhe permitia premiar os aliados. Segundo o autor, nas fazendas imperava a lei do coronel que era obedecida por seus trabalhadores e dependentes, considerados súditos.

Ainda de acordo com Carvalho (2002), os amigos e aliados do coronel eram protegidos e seus inimigos perseguidos ou eram submetidos aos rigores da lei. Disso resulta as expressões populares “para os amigos, pão; para os inimigos, pau”, ou, “para os amigos, tudo; para os inimigos, a lei”. Segundo Carvalho (2002) a lei, que deveria garantir a igualdade de todos e o fim da arbitrariedade, tornou-se um instrumento de castigo contra os inimigos e de utilização para benefício próprio.

Leal (1976) afirma que com a abolição da escravatura e a proclamação da república, novos traços foram impressos e a dimensão eleitoral passou a ganhar importância, já que a extensão do voto aos trabalhadores rurais contribuiu para o aumento da influência dos donos de terras que guiaram essa ‘nova’ massa de eleitores. O regime representativo e a questão eleitoral, até então considerados de pouca importância para a Coroa, passam a ganhar relevo.

Nesse contexto, generalizou-se a prática política entre coronéis e os chefes locais que conduziam os votos de um lado, e o governo estadual que mantinha o poder e os benefícios a serem concedidos, de outro. A força eleitoral do coronel na condução das eleições era reconhecida, para tanto contava com os “votos de cabresto”, manipulação dos votos pelos chefes locais (LEAL, 1976).

Leal (1976) afirma que o coronel arrebanhava votos por meio de benfeitorias ao município e aos eleitores e também pelo uso da violência. Nesse sentido,

O bem e o mal, que os chefes locais estão em condições de fazer aos seus jurisdicionados, não poderiam assumir as proporções habituais sem o apoio da situação política estadual para uma e outra coisa. Em primeiro lugar, grande cópia de favores pessoais depende fundamentalmente, quando não exclusivamente, das autoridades estaduais. Com o chefe local - quando amigo - é que se entende o governo do Estado em tudo quanto respeite aos interesses do município. Os próprios funcionários estaduais, que servem no lugar, são escolhidos por sua indicação. Professoras primárias, coletor, funcionários da coletoria, serventuários da justiça, promotor público [...] para tantos os cargos a indicação ou aprovação do chefe local costuma ser praxe. Mesmo quando o governo estadual tem candidatos próprios, evita nomeá-los, desde que isso venha a representar quebra de prestígio do chefe político do município.[...] A influência do chefe local nas nomeações atinge os próprios cargos federais, como coletor, agente do correio, inspetor de ensino secundário e comercial, etc e os cargos das autarquias[...] (LEAL, 1976, p. 44)

Para Carvalho (2002) muitos votantes viviam nas áreas rurais sob controle ou influência dos grandes proprietários rurais e, nas cidades, eram funcionários públicos controlados pelo

governo. O que estava em jogo era o domínio político local e o chefe político local não podia perder as eleições, já que isso significava o desprestígio e a perda de controle de cargos públicos; o voto relacionava-se com as lutas locais e o votante, por sua vez, agia como um dependente do chefe local, a quem obedecia em um ato de lealdade e de gratidão. Contudo, afirma o autor que à medida que o votante tomou ciência da importância de seu voto, ele passou a barganhá-lo, transformando-o em mercadoria.

Leal (1976), aponta que é na distribuição de cargos públicos que a relação entre poder executivo central e poder local se potencializa e evidencia uma característica da política brasileira. Leal (1976) afirma que, dessa maneira, o controle dos cargos, que estavam diretamente sob seu controle e os que poderiam vir a controlar como retribuição, se transformou na principal forma de poder e prestígio político do mandatário local, em um sistema denominado “política de compromissos”.

De acordo com Riscal e Luiz (2013), o preenchimento de cargos públicos visto como moeda de troca para votos e apoio político, pode ser observado até os dias atuais na existência de cargos comissionados nas diferentes esferas de poder.

Segundo Carvalho (2002), o coronelismo era um obstáculo ao exercício dos direitos políticos e negava os direitos civis; os dependentes do coronel não eram cidadãos do Estado brasileiro, mas súditos do coronel. Em virtude do controle que exercia, o coronel conseguia premiar amigos, proteger aliados políticos, perseguir os inimigos ou os deixar aos rigores da lei, como apontada na expressão “para os amigos tudo, para os inimigos, a lei”. Nesse sentido, a lei, que deveria proteger contra arbitrariedades, tornava-se uma maneira de castigar os desafetos, de ser utilizada em benefício próprio (CARVALHO, 2002).

Para Both (1997), o coronel, considerado o chefe local, se constituiu como um líder civil ou militar que dominava a população de determinada região com o objetivo de cabrestear a política e ideologicamente, como “um verdadeiro mandachuva local” (BOTH, 1997, p. 23).

O termo “coronelismo” se incorporou no vocabulário brasileiro na primeira república para designar as particularidades da política do interior quando o aparelhamento do Estado já se encontrava suficientemente desenvolvido para conter a rebeldia do poder privado. Apesar de compreender um fenômeno republicano, diversos elementos que o compõem podem ser observados no período Colonial e Imperial (LEAL, 1976). O poder dos coronéis consolidou um compromisso entre governo local e estadual marcado pela barganha, nomeações de funcionários, favoritismos que acabou criando uma imagem negativa do poder local e ganhando concretude nas relações de poder.

O coronelismo, do modo como descrito, não resistiu às mudanças ocorridas no país, constituindo-se como um fenômeno datado. A atuação do coronel, deu-se, segundo Both (1997), principalmente na República Velha, findando em 1930.

Segundo Leal (1976), o coronelismo penetrou na mentalidade das pessoas que naturalizaram e internalizaram elementos deste tipo de ação. Exemplo disso são alguns governantes que alteram o desenvolvimento das políticas públicas ao sabor de suas conveniências particulares ou de conveniências políticas. Dessa maneira, torna-se possível encontrarmos alguns resquícios do coronelismo que se manifestam em suas características de mandonismo e clientelismo, ainda que este assuma novas roupagens.

Para Oliveira (2017), ainda que o prestígio do coronel tenha desaparecido, em seu lugar assumiram os chefes políticos locais provenientes das famílias tradicionais ou com prestígio político que renovam as alianças políticas nos diferentes níveis executivos. Assim como na época do coronelismo, ocorre o compromisso baseado na troca de favores entre poder executivo e chefes locais.

De acordo com Leal (1976), o clientelismo relaciona-se à dependência das pessoas aos patrões, da clientela à patronagem que domina econômica, social e politicamente, materializada na troca de favores, na lealdade, na obediência e na obtenção de vantagens para ambos os lados, já que a relação clientelística não é unilateral, ainda que se estabeleça uma troca entre desiguais. Ao incorporar essa relação, o cliente também passa a exigir uma série de vantagens, envolvendo concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, em troca de apoio político, sobretudo, na forma de voto.

Nessa prática, o detentor do poder se utiliza de benefícios para manter o poder e os colaboradores de modo a possibilitar a legitimidade de seus mandos, contribuindo para desencadear um emaranhado de relações que prejudica o estabelecimento de um sistema impessoal de administração.

Já o mandonismo comporta presença local de estruturas personalizadas de poder, configurado no 'mandão', no chefe, naquele que, em virtude do controle, em geral a posse da terra, exerce sobre a população um domínio pessoal (CARVALHO, 1997). Segundo o autor, o mandonismo não é um sistema, é uma característica da política tradicional e existe desde o início da colonização, sobrevivendo, ainda hoje.

Nas palavras de Riscal e Luiz (2013)

O mandonismo foi fortalecido pelo pacto dos governadores do presidente Campos Salles, que permitiu ao poder central negociar apoio político, por meio de votos assegurados pelos rebanhos eleitorais dos coronéis. Por meio

do pacto, estabeleceu-se uma rede que articulava toda a estrutura de poder nacional desde o nível municipal, o estadual e federal. Os chefes políticos municipais apoiavam incondicionalmente os candidatos dos governantes federais e estaduais em troca do apoio aos senhores locais (RISCAL e LUIZ, 2013, p. 19).

O pacto, como apontado, possibilitou o crescimento do fenômeno do coronelismo, caracterizado pelos favores que ocorriam do município ao poder central.

Desse modo, as relações de poder na sociedade brasileira foram marcadas e se estruturaram na dominação patrimonial, ainda que cada relação mencionada neste estudo apresente suas peculiaridades.

É nessa perspectiva que foram se constituindo as relações de poder que caracterizam o Estado brasileiro, no qual predominaram as vontades particulares em detrimento das ordenações impessoais, e cujo reflexo se fazia sentir na constituição do quadro de servidores públicos selecionado com base na confiança pessoal, amizade e interesses que do conhecimento. Dessa maneira, teria ocorrido um distanciamento dos ditames de uma ordenação impessoal e abstrata no sentido weberiano.

O servidor pôde até adquirir características burocráticas, como resultado da divisão de funções, mas não se constituiu como servidor burocrático, como observa Holanda (1995):

Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade compreenderem a distinção entre os domínios do privado e do público. [...]. A escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com suas capacidades próprias. Falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático.[...]

No Brasil, pode dizer-se que só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundados nesses interesses. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal. Dentre esses círculos, foi sem dúvida o da família aquele que se exprimiu com mais força e desenvoltura em nossa sociedade (HOLANDA, 1995, p. 146).

A escassez de recursos dos governos locais também levou à confusão entre poderes públicos e particulares, inclusive com o investimento de recursos particulares nos serviços públicos, que resultou na extensão do controle pessoal a todo patrimônio do Estado, como afirmou Franco (1997). Desse modo, a administração pública se fez por meio de favores e privilégios de quem a sustentava com recursos particulares e que se considerando dono do cargo, destinava-o a quem fosse de seu interesse.

A autoridade que legitimava o poder público fundamentava-se em costumes prebendários e clientelistas. Os servidores públicos, recrutados em sua maioria segundo a confiança pessoal, o apadrinhamento, resolviam as situações de maneira casuística e longe de qualquer fixação de regras gerais, uma vez que muitos sequer conheciam a legislação que normatizava suas funções (FRANCO, 1997).

Com tal atitude, os servidores demonstravam um distanciamento do funcionário burocrático moderno definido por Weber (2004), que inclui obediência às obrigações objetivas do cargo, competência em suas funções, qualificação profissional, submissão a um sistema rigoroso e homogêneo de disciplina e controle do serviço. Como decorrência, a burocracia não teria alcançado uma característica legal-racional, de impessoalidade, de qualificação para o exercício do cargo e de separação absoluta entre o quadro administrativo e os meios de administração e entre patrimônio público e patrimônio privado.

Para Schwartzman (1988), historicamente, o Estado brasileiro apresenta uma dominação política caracterizada pela transição para a modernidade com a existência de uma burocracia pesada e uma sociedade fraca, constituindo um Estado neopatrimonial¹¹.

O autor afirma que, até meados do século XX,

Este padrão de predomínio do Estado leva a que se constitua, historicamente, com duas características predominantes. Primeiro, por um sistema burocrático e administrativo que denominamos, para seguir a tradição weberiana, de neopatrimonial, e que se caracteriza pela apropriação de funções, órgãos e rendas públicas por setores privados, que permanecem no entanto subordinados e dependentes do poder central [...] Quando esse tipo de administração se moderniza, e segmentos do antigo estamento burocrático vão-se profissionalizando e burocratizado, surge uma segunda característica do Estado brasileiro, que é o despotismo burocrático [...]

O jogo político que se desenvolve nestas condições consiste [...] em uma negociação contínua entre o Estado neopatrimonial e todo tipo de setores sociais quanto à sua inclusão ou exclusão nas vias de acesso aos benefícios e privilégios controlados pelo Estado. [...] na tradição brasileira, todas as questões – religiosas, econômicas, educacionais – passam sempre pelo crivo do poder público. Esta negociação contínua leva a vários tipos de solução. Lideranças mais ativas são cooptadas pelo sistema político, e colocadas a seu serviço. O estamento burocrático brasileiro é permissivo, e incorpora com facilidade intelectuais, empresários, líderes religiosos e dirigentes sindicais (SCHWARTZMAN, 1988, p. 14).

¹¹ Para Schwartzman o Estado neopatrimonial é uma forma de dominação política (nos moldes weberiano) constituída durante o processo de transição para a modernidade que, embora se encaminhe para um processo de modernização econômico-política atesta a permanência de uma burocracia administrativa pesada e uma organização da sociedade civil fraca e pouco articulada. Neste caso, os padrões de relacionamento entre Estado e Sociedade se caracterizam, em função do processo histórico, por uma burocracia estatal com excessivos poderes, mas ineficiente e pouco ágil e uma sociedade civil submetida e intimidade e por isso fugidia (SCHWARTZMAN, 1988).

De acordo com Schwartzman (1988), quando a cooptação¹² se institucionalizou, ela adquiriu, majoritariamente, características corporativistas, organizando os grupos em instituições controladas pelo Estado. Ainda para o autor, outra característica do Estado brasileiro nessa época foi seu aspecto populista, marcado pela tentativa de estabelecer uma relação entre a liderança política e a “massa”, sem intermédio de grupos sociais. Segundo o autor, o termo corporativismo tem sido utilizado para designar grupos de vários tipos que busca estabelecer seus direitos e privilégios, tornando-os imunes.

Schwartzman (1988) afirma, ainda, que em um Estado neopatrimonial, a sociedade depende deste Estado para obter benefícios, autorizações, empregos, subvenções; como o Estado tenta, sem êxito, controlar tudo, alguns comportamentos são vistos como ilegítimos, ainda que aceitos. Dessa maneira, o autor observa que a “vida quotidiana tende a ser desprovida de conteúdos éticos e normativos, uma situação endêmica de anomia” (SCHWARTZMAN, 1988, p. 16).

Para Schwartzman (1988), durante a Segunda República ocorreram transformações no Brasil e a administração patrimonial brasileira entrou em crise, tendo em vista sua incapacidade de atender às demandas que lhe são solicitadas ou os interesses dos grupos que dele participam. Para o autor, a criação de novas formas de organização não garantiu que comportamentos atrelados à dependência do poder público e à obtenção de favores não ocorressem.

Riscal e Luiz (2013) apontam que Getúlio Vargas eliminou a autonomia de estados e municípios e implementou uma série de reformas administrativas visando acabar com a influência dos poderes locais, por meio da implantação de uma estrutura de caráter burocrático estatal. Todavia, tais medidas não foram suficientes para reduzir o poder local, tendo em vista que o estado getulista se alicerçava em estruturas autoritárias e paternalistas, de modo que a organização política continuava patrimonialista. Segundo as autoras “o próprio Getúlio era associado à imagem do povo, como governante que proveu a população com direitos sociais que até então lhes fora negado” (RISCAL; LUIZ, 2013, p. 22).

De acordo com Keinert (2007), a criação do DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público), em 1938, representou a profissionalização do funcionalismo público, a racionalização e reorganização da administração pública no Brasil. Reporta-se a esse período, o atendimento a algumas reivindicações dos trabalhadores como, por exemplo, a jornada de

¹² Schwartzman (1988) aponta que a expressão “cooptação política” refere-se a “um sistema de participação política débil, dependente, controlado hierarquicamente, de cima para baixo” (SCHWARTZMAN, 1988, p. 37).

oito horas de trabalho, as férias, a promulgação da CLT, em 1943, sintetizando toda política trabalhista de Vargas.

Segundo Keinert (2007), a Revista do Serviço Público (RSP) aponta, em suas publicações, a influência que o DASP exercia nas administrações regionais levando-as a se pautarem nas normas da administração geral adotadas pelo serviço público federal. Keinert (2007) afirma que o Departamento era visto como fundamental na transformação do Estado Brasileiro, sendo seu trabalho considerado pilar do campo de conhecimento em administração pública no Brasil.

Cabe ainda destacar com Keinert que a Administração Pública brasileira se transformou ao longo do tempo. Nessa perspectiva, na década de 1930, o paradigma do público como estatal constituiu o referencial dos estudos em administração pública no Brasil. Esse paradigma apresentava formas de organização burocrática, inspiradas nas teorias de Taylor e Fayol, e características tecnicista, unicista e autoritária (KEINERT, 2007). A ideia era, por meio da burocracia, reduzir as práticas patrimonialistas reinantes.

De acordo com Riscal e Luiz (2013), com o golpe militar de 1964, a tendência autoritária, típica das práticas políticas brasileiras, atingiu seu auge com o apoio dos poderes locais que colocavam a participação política da população “em condição de minoridade e sob a tutela dos governantes” (RISCAL; LUIZ, 2013, p. 23).

Após a abertura política democrática, iniciada em 1985, e a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), segundo Riscal e Luiz (2013), as relações patrimonialistas continuaram existindo como forma de interação entre as esferas do governo, apontando que tais práticas eram parte constituinte do campo político brasileiro.

Em meados na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e tendo o ministro Luiz Carlos Bresser Pereira no comando do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE – criado em 1995 e extinto em 1998, a reforma do aparelho do Estado se intensifica (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001), embora tenha começado a se esboçar no final dos anos de 1980.

Fernando Henrique Cardoso, ao tornar público seu plano de governo, considerou imprescindível a necessidade de reformar o Estado por entender ser esta a condição necessária para o desenvolvimento e modernização do país, uma vez que o modelo de administração burocrática dos serviços públicos constituía um dos obstáculos para a superação da crise fiscal e econômica.

Na definição das diretrizes para a reforma do Estado foi diagnosticado que a crise do Estado estava associada ao modelo obsoleto de administração burocrática, já que os laços

patrimoniais e clientelísticos sempre se fizeram presentes e teimaram em permanecer no Estado brasileiro. Para superar esta situação foi proposta a adoção de uma administração gerencial, flexível e eficiente visando garantir a governança e governabilidade. Nas palavras de Bresser Pereira (1995), “a administração pública moderna, compatível com a necessidade de eficiência no atendimento dos cidadãos é a administração pública gerencial, descentralizada, voltada para resultados e para o seu controle *a posteriori*”.

Com uma gestão gerencial, o Estado passa a desempenhar o papel de agente regulador, atribuindo ao setor público não-estatal a responsabilidade de promover e executar serviços que antes eram exclusivos do Estado.

Para o ministro Bresser Pereira, a reforma do Estado nos anos 1990 era algo a ser enfrentado e trazia em seu bojo (1) a reforma fiscal do Estado; (2) a reforma da estratégia de desenvolvimento econômico e social, privilegiando, no desenvolvimento econômico, o papel do mercado, e no desenvolvimento social, o papel próprio do Estado em parceria com a sociedade civil; (3) e, finalmente, a reforma do aparelho do Estado e da sua burocracia orientada para tornar a administração pública mais eficiente no atendimento ao cidadão, configurado como “cidadão-cliente” e “parceiro” de um Estado mínimo no âmbito social (BRESSER PEREIRA, 1997) .

De acordo com o documento do MARE,

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. [...] através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público-não estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995, p. 12-13).

Nesse sentido,

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento [...] Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995, p. 13).

A reforma proposta advogava fundamentalmente em defesa de uma administração gerencial. Disto resultava a necessidade de alterar a organização do Estado, tornando-o forte, menor, controlador e descentralizado nas suas atribuições, na qual todo cidadão passa a ser cliente, à imagem e semelhança do setor privado que foi tido como modelo para a Reforma do

Aparelho do Estado diagnosticado como lento e ineficiente graças à administração burocrática, implementada no período getulista, que o engessava e agregava um funcionalismo ineficiente.

Segundo os defensores da reforma, este quadro de servidores públicos ineficientes decorreria da implementação do regime único de contratação que os tornava estatutários e assegurava a sua estabilidade, impedindo a adequação deste quadro às reais necessidades do serviço e dificultando a cobrança de trabalho (BRASIL, 1995).

A reforma da administração pública foi tida como uma das condições necessárias para a reforma do Estado com vistas a: a) superar o gigantismo burocrático resultante da administração pública burocrática implementada no Brasil na década de 1930 para contrapor-se às práticas patrimoniais que se tornaram obsoletas, b) promover a sua modernização, c) reduzir os gastos com os servidores públicos por meio de emendas à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

As medidas propostas pela reforma do Estado envolveram: (1) a delimitação das funções do Estado por meio de processos de terceirização, privatização e publicização; (2) a redefinição do papel do Estado ao mínimo necessário; (3) o aumento da governança do Estado, (4) e o aumento da governabilidade.

As ações do Estado foram divididas em quatro setores: (1) Núcleo Estratégico do Estado que corresponde aos poderes legislativo, judiciário e executivo que define as leis e as políticas públicas e cobra a sua execução, sendo composta por uma administração burocrática “embora já modernizada” e cuja estabilidade dos servidores é justificada face a arbitrariedade de alguns poderosos contra funcionários zelosos (BRESSER PEREIRA, 1995); (2) atividades exclusivas do Estado que garantem o cumprimento das leis; (3) atividades não-exclusivas do Estado que podem ser realizadas pelo setor público não-estatal como prestadores de serviço, pelo processo denominado “publicização”, ou seja, transferência para o setor público não-estatal de atividade que por sua natureza não podem ser privatizadas; (4) produção de bens e serviços para o mercado, transferido para o setor privado. Para as atividades públicas não-exclusivas, entre elas a educação, Bresser Pereira (1995), defendia como estratégia a adoção de medidas que estimulassem a descentralização para os estados e municípios e para o setor público não-estatal, estabelecendo-se, assim, no campo social uma parceria.

A partir da década de 1990, ocorreram mudanças que pretendem concretizar novas práticas de administrar e definir responsabilidades reguladas por meio do gerenciamento de resultados.

Nessa época, a noção de “público” passa a ser mais abrangente que a de estatal, constituindo um novo paradigma denominado, por Keinert (2007), de “público como interesse público”.

Dessa maneira, na década de 1990, há a emergência de uma administração mais flexível, na qual a sociedade participa e assume responsabilidades na gestão do espaço público em busca de melhores resultados em termos de eficiência e eficácia. As discussões em torno do funcionalismo público são direcionadas para a qualidade do serviço público, cuja decorrência pode ser vista nas possibilidades que vão de terceirizações, parcerias até o fortalecimento de “carreiras típicas do Estado” e a criação de quadros com características de executivo público (KEINERT, 2007).

Nesse cenário, a educação foi considerada como pertencente ao setor público não-estatal, no qual o Estado passaria a ter apenas as funções de regular e de controlar, por meio de gerenciamento de resultados.

Segundo Gandini e Riscal (2009), a origem da gestão de resultados associa-se a concepção de qualidade total, predominante na década de 1990, que presumia que a eficiência no trabalho estava associada ao aproveitamento das capacidades individuais e à admissão dos conceitos de potencialidades, habilidades e capacidades como possíveis de serem administrados pelo gestor. Nessa gestão, o levantamento de indicadores para formulação de objetivos e metas a serem atingidos, norteariam a ação dos setores envolvidos. Assim, há um deslocamento dos procedimentos (meios) para os resultados (fins).

Para Riscal (2007)

Em sua origem, o termo administração tinha um sentido eminentemente político, significando a administração da coisa pública. [...] Como observou Tragtemberg (1977) a administração, entendida como organização formal burocrática, teve sua origem na administração estatal e permaneceu com o significado de administração pública durante séculos [...]

A organização moderna [...] levou ao estabelecimento de estruturas de direito e administração baseadas no racionalismo técnico, orientado por regras formais e impessoais. [...]

O conceito de gestão é mais recente e significa o ato de gerir, isto é dirigir, reger, gerenciar. [...]

O parentesco da palavra “gestão” com “digerir” e “gerência” permite compreender que o seu sentido não seria o de uma ação permanente. Por esse motivo, admitiria também o significado de mandato, o que denota não uma concepção de ação constituinte, como a administrativa, mas a direção temporária de um negócio ou de uma instituição. Pode-se depreender daí que, gestão refere-se à ação de gerenciamento, execução ou governo. (RISCAL, 2007, p. 64 - 65).

De acordo com Riscal (2009) a concepção de autogestão teria sido adotada como forma de participação da sociedade na decisão das políticas e financiamentos públicos pelos movimentos sociais que lutavam pela redemocratização do país no final da década de 1980. Durante os debates políticos que precederam a formulação da Constituição de 1988, diversos setores da sociedade brasileira mobilizaram-se em torno de propostas de conselhos participativos, cuja função seria a mediação entre a sociedade civil e as estruturas de poder governamental, baseados em procedimentos de negociação. Este teria sido, segundo, Riscal (2009), o campo político inicial que teria gestado a concepção de gestão democrática que teria sido incorporado à Constituição de 1988.

Durante a década de 1990, na esfera produtiva, foram incorporadas novas formas de organização administrativa, introduzindo técnicas de gerenciamento que ficaram conhecidas em inglês como *new management*. No Brasil o termo *new management* foi popularizado como gestão ou gerenciamento, para distinguir a nova forma de organização da administração tradicional (RISCAL, 2009).

Isto significa que duas concepções de gestão circulavam na esfera social durante a década de 1990, cada uma delas com perspectivas totalmente distintas em relação à participação política da sociedade no processo decisório.

A concepção de gestão, incorporada pela esfera empresarial, não pretendia elevar a capacidade de participação social nos processos políticos, mas a reorganização da produção em função dos resultados desejados, que deveriam ser estabelecidos por meio de indicadores e metas de desempenho. A concepção de gestão, em sua perspectiva gerencial, integrava-se perfeitamente no projeto neoliberal de reforma do Estado, permitindo à administração pública apresentar-se apenas como dimensão de gerenciamento, reduzindo a participação da sociedade na definição das políticas públicas.

Como resultado do entrecruzamento das distintas concepções, o significado do termo gestão, de acordo com Conti, Riscal e Reis dos Santos (2012), teria sido objeto de ressignificação, resultante do processo denominado por Dagnino (2004) de *confluência perversa*. Segundo Dagnino, dois projetos que apontariam para direções antagônicas, de um lado o projeto político-democrático de origem popular, com perspectiva de participação e gestão democrática, e de outro o projeto neoliberal, com perspectiva privatizante, teriam disputado a constituição de um significado hegemônico e homogeneizante. Tratava-se, para Dagnino, de uma crise discursiva, caracterizada por uma disputa simbólica, que teria atravessado as experiências contemporâneas de construção democrática. Tal confluência seria *perversa* porque, para Dagnino, a transposição dos significados produziram efeitos que não

foram imediatamente evidentes apontando para resultados distintos daqueles que se esperaria no início do processo.

A ressignificação da concepção de gestão foi acompanhada da ressignificação da ideia de participação, apontando para uma reconfiguração do papel da sociedade civil na participação do processo gestor. A participação social passou a ser compreendida como a integração individual ao mercado de trabalho e ao mercado consumidor ou produtor (DAGNINO, 2004). A cidadania deixou de significar a constituição do cidadão como sujeito de direitos, passando a designar a necessidade de qualificação para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e flexível, ou para se tornar um empreendedor capitalista (CONTI; RISCAL; REIS DOS SANTOS, 2012).

Para Gentilini (2001)¹³, na contemporaneidade, a participação nos processos decisórios é formal, controlável e limitada, em uma racionalidade técnica e instrumental, na qual se espera eficiência e resultado. De acordo com o autor, a sociedade é constituída de organizações, nas quais predominam processos mecânicos de decisão que desconsidera a participação ativa. Nessa organização, a racionalidade instrumental é internalizada pelos seus integrantes que a percebe como normal e necessária, desconsiderando que as situações são artificialmente produzidas.

Gentilini (2001) descreve que, nas organizações, a comunicação tem se apresentado como instrumento que apenas transmite ordens, normas e regulamentos, mantendo a máquina administrativa em funcionamento. Na mesma perspectiva, para o autor, os indivíduos que compõem a gestão superior das organizações são os portadores do poder e da autoridade, ainda que os considerem atributos da estrutura organizacional.

Dessa forma, em uma racionalidade comunicativa, Gentilini (2001) assegura que a gestão educacional deve enfatizar os objetivos dos indivíduos e sua subjetividade. De acordo com o autor, nesse modelo, os gestores devem fundamentar os processos de tomada de decisão no campo democrático, entendendo que a tomada de decisão constitui um processo coletivo, não pessoal ou subjetivo, garantido, burocraticamente, pelo ocupante de cargo da organização.

Segundo Riscal (2007), no campo educacional, a esfera estatal passou a compreender o conceito de gestão nos moldes empresariais, abandonando a ideia de democracia. Para a autora, a lógica da produtividade mercantil passa a reger a ação educacional, cuja qualidade é medida e avaliada pelo mundo dos negócios.

¹³ Gentilini (2001), em “Comunicação, cultura e gestão educacional”, apresenta um modelo de gestão de organizações educacionais, fundamentando-se na Teoria Crítica.

Os resultados da adoção da perspectiva gerencial, na educação brasileira, durante a década de 1990, podem ser vislumbrados nas reformas promovidas pelo governo federal na esfera educativa, especialmente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF e pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, ambos de 1996. O caráter gerencial dessas reformas é esclarecido pelo então ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza em seu livro “A revolução gerenciada” no qual relata seu trabalho na gestão do Ministério da Educação entre 1995 e 2002, enfatizando a introdução de um planejamento estratégico estabelecido por meio da realização de diagnósticos e metas sustentados pelo tripé: informação, avaliação e comunicação, privilegiando uma educação voltada para o mercado de trabalho e para a inovação tecnológica (SOUZA, 2005).

Conceitos como liderança, inovação e iniciativa foram incorporados ao vocabulário da gestão da escola e a participação da sociedade foi compreendida pela participação na constituição da escola em uma unidade de produção, por meio, por exemplo, das Associações de Pais e Mestres¹⁴.

Articulada ao processo de gerenciamento, a *accountability* ganhou espaço no discurso da reforma da administração pública brasileira.

Accountability ou responsabilização¹⁵ é um termo, em inglês, que implica na necessidade de um indivíduo ou organização prestar publicamente contas de suas atividades, assumindo a responsabilidade por elas. Significa, portanto, uma disposição dos agentes sociais e políticos divulgarem de forma transparente todas as suas atividades, aceitando a responsabilidade que lhes cabe por elas. Trata-se de garantir a confiabilidade dos resultados das ações.

Na administração pública, a *accountability* é concebida como a adoção de mecanismos que possibilitem a divulgação das decisões tomadas pelos administradores públicos e a sua responsabilização por estas decisões. Acompanhada da concepção de governança, a *accountability* visa garantir a confiabilidade das decisões tomadas pelos administradores

¹⁴ Este é especificamente o caso do PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola, de 1998, do (Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação) FNDE que repassa recursos federais diretamente às escolas. Para receber os recursos do programa as escolas devem constituir uma Unidade Executora (UEX), isto é uma entidade privada sem fins lucrativos, dotada de CNPJ, responsável pelos processos de recebimento, execução e prestação de contas dos recursos.

¹⁵ Não existe, em português, uma tradução precisa da palavra inglesa *accountability*. Frequentemente *accountability* é traduzida pelo termo “responsabilização”. Esta tradução é imprecisa, porque limita *accountability* ao aspecto de responsabilidade, excluindo elementos importantes como a transparência e a confiabilidade. Campos (1990) considera que a ausência de uma tradução denotaria a própria ausência dessa prática nas esferas administrativas pública e privada brasileiras.

públicos, que devem estar sujeitas sempre à supervisão, revisão e à garantia de que essas decisões estão de acordo com as metas e objetivos estabelecidos para a instituição.

Campos (1990) considera que a *accountability* tem origem na necessidade de proteger os cidadãos da má conduta burocrática e, portanto, estaria relacionada aos direitos do cidadão. A autora apresenta a definição de Frederich Mosher para quem a *accountability* é:

sinônimo de responsabilidade objetiva ou obrigação de responder por algo: como um conceito oposto a - mas não necessariamente incompatível com - responsabilidade subjetiva. Enquanto a responsabilidade subjetiva vem de dentro da pessoa, a *accountability*, sendo uma responsabilidade objetiva, "acarreta a responsabilidade de uma pessoa ou organização perante uma outra pessoa, fora de si mesma, por alguma coisa ou por algum tipo de desempenho" (Frederich Mosher, citado por CAMPOS, 1990, p.33).

Tomada neste sentido, a *accountability* constituiria uma forma de garantir o controle social das atividades das instituições públicas e privadas.

A adoção dos processos de governança e *accountability* no Brasil não seguiram os processos definidos pelos estudiosos deste conceito. Segundo O'Donnell (1998), a *accountability* teria duas dimensões: uma horizontal, caracterizada pela adoção de processos de transparência e responsabilização acompanhada de sanções legais em caso de descumprimento e outra vertical, que implicaria na democratização dos próprios processos de escolha das políticas públicas e dos agentes administrativos (O'DONNELL, 1998).

Bresser Pereira (1997) ao discorrer sobre o processo de reforma administrativa do Estado, afirmou que seria necessário o estabelecimento de mecanismos de *accountability*, que dependeriam da implementação de novos valores e práticas na administração pública brasileira. Neste caso, a *accountability* faria parte do próprio processo de desregulamentação do Estado e da modernização e redução da ineficiência da administração pública brasileira, realizando-se pela introdução de indicadores e metas, que deveriam ser atingidos pelas administrações públicas.

Nesta perspectiva, no caso do Brasil e em particular no caso da educação, a *accountability* foi entendida como avaliação, responsabilização, prestação de contas relacionando-se ao desempenho dos alunos nas avaliações externas. Para Afonso (2012), o conceito de *accountability* na educação se estrutura na avaliação externa baseada em testes estandarizados estaduais e/ou nacionais, publicização de resultados e *rankings* escolares, responsabilização dos gestores e de professores na prestação contas pelo serviço oferecido, entre outros.

Embora não se possa negar que o processo de modernização da máquina pública e de burocratização do Estado tenha avançado no Brasil, não é possível constatar o completo êxito na anulação das formas de dominação não racionais existentes, “nesse sentido, mais que um estado patrimonial puro consideram-se os traços, as atitudes e os valores da dominação tradicional que subsistiram no Estado brasileiro” (MENDONÇA, 2000, p. 433), mesmo que adaptados, e que também se fizeram sentir no campo educacional.

Para Piva (2000), no Brasil, ainda sobrevivem sinais da ordem monárquica, principalmente nas ostentações que o Estado aprecia mostrar para obter prestígio. Segundo o autor, apenas o preceito legal racional não muda a nação, dessa maneira, é necessário eliminar os fundamentos personalistas da vida social brasileira, mas também a estrutura que a determina; o elemento puramente racional na organização é vital, contudo, não pode ser a-histórico e afastado da vida real.

De acordo com Piva (2000), Holanda afirma que a mudança na realidade passa pela resistência da velha ordem e pela permanência do processo em curso que encontra amparo na mentalidade ainda influente e ancorada na família. O autor aponta que é necessário alterar as características da constituição do Estado brasileiro e instaurar o domínio o interesse público.

Constata-se que o Estado brasileiro traz como marca a miscelânea entre o poder privado e o poder público, sendo confusa a distinção entre ambos, retardando a instalação de uma ordem legal-racional e contribuindo para que as características patrimoniais, oriundas do colonizador lusitano, ressoassem fortemente no Brasil. Dessa maneira, a burocratização legal-racional configurou-se como uma tentativa de instauração sem promover rupturas, preservando tanto quanto possível os elementos ‘não racionais’.

Em suma, a apropriação da esfera pública pela esfera privada é uma marca das instituições brasileiras (FAORO, 2001; FRANCO, 1997; URICOECHEA, 1978; HOLANDA, 1995). O Estado e o quadro administrativo foram moldados segundo interesses particulares, por meio dos quais os laços clientelistas se fizeram e, ainda, podem se fazer sentir.

Nessa perspectiva, cabe lembrar com Riscal e Luiz (2013) que o Estado brasileiro tem se caracterizado pelo estabelecimento de uma ordem social regulada e organizada por grupos políticos ou econômicos que se apropriam das instituições estatais para benefício particular.

Configura-se, dessa maneira, uma tensão entre o processo de racionalização envidado pelo órgão central e a resistência de caráter patrimonial do poder local que encontrou campo fértil para se manifestar.

A tensão entre poder central e local na condução da administração pública remonta ao período colonial, quando se constituíram os potentados locais. Tal tensão acompanhou a história da administração brasileira e está presente nos dias atuais. Para Both (1997), mesmo nos dias atuais, nos municípios brasileiros observa-se a presença de interesses e favores políticos.

Cabe lembrar que a discussão acerca do poder local também se refere a possibilidade da participação de todos como interlocutores nas tomadas de decisão, em uma concepção descentralizadora.

O debate em torno da descentralização e centralização não é novo e traz, segundo Oliveira (1999), como elemento chave, a expressão centro. Dessa maneira, enquanto a centralização pressupõe a tomada de decisões em nível central, a descentralização fundamenta-se no afastamento do centro, isto é, as decisões seriam tomadas em instâncias não centrais, podendo ser entendida como redistribuição de poder. O município, visto sob essa ótica, constituiria, conforme Ladislau Dowbor (1995) afirma, a esfera mais permeável às relações participativas, permitindo criar equilíbrios mais democráticos.

Gentilini (2010) observa que a descentralização permite a vigência de novas relações entre Estado e sociedade com o estabelecimento de formas inovadoras de planejamento e gestão dos sistemas de ensino ancoradas na presença dos atores locais na participação, no controle e na regulação da educação.

Contudo, essa situação pode não encontrar respaldo na história do Brasil, já que pode trazer à tona o mandonismo local e as práticas patrimoniais, reflexo da formação do Estado brasileiro, nas quais predominam as vontades particulares em detrimento de uma ordenação impessoal e objetiva.

Para Oliveira (2017), a proposta descentralizadora presente na Constituição Federal de 1988, que abria espaço para uma aprendizagem política mais cidadã, naufragou por razões que vão da tendência centralizadora da esfera federal, incapacidade ou desinteresse dos agentes políticos locais de implementar ações políticas democráticas e a permanência de elementos patrimonialistas e clientelistas. Para Gentilini (2010), quase duas décadas depois da reforma do Estado, percebeu-se que a discussão em torno da descentralização ultrapassou a dicotomia, presente na década de 1980 e 1990, deixando mal resolvidas questões que envolvem o público, o privado, a democratização¹⁶; pôde-se observar, ainda, que nos municípios houve dificuldade

¹⁶ Nascente, Conti e Lima (2018) em estudo acerca das relações escola- Estado e escola-comunidade apontam que a forma de gestão burocrática continua vigorosa nas escolas, em especial nas tomadas de decisão na relação escola-

em romper com as tradicionais relações patrimonialistas e clientelistas entre os poderes centrais, regionais e locais, desfavorecendo uma gestão local autônoma e participativa, ainda que constitua um espaço privilegiado para a democratização das relações. Segundo Gentilini (2010) a educação tem um papel fundamental na mudança da cultura política local por meio da participação democrática na gestão da educação.

Implementada e organizada por este Estado, a educação escolar pública permitiu a permanência de elementos de caráter patrimonial presentes desde a formação do Estado brasileiro, mesmo após o estabelecimento de ações voltadas para a criação de um ordenamento legal racional que pudesse substituir as práticas existentes.

Particularmente, no estado de São Paulo, ainda no final do período imperial e início do período republicano pudemos observar o processo de institucionalização do sistema público de ensino paulista com a constituição de um aparato administrativo racional (GANDINI; RISCAL, 2007). No entanto, mesmo com a institucionalização do sistema de ensino público estadual, a implementação das ações nas diferentes localidades pode trazer à tona o mandonismo local e as práticas patrimonialistas, reflexo da formação do Estado brasileiro, permitindo o estabelecimento de relações de troca de favores e favorecimentos como práticas comuns.

A constatação da possível permanência de padrões tradicionais na esfera de poder local e sua possível tensão com as tentativas de implementação de processo de racionalização envidados pelo Estado constitui a base sob a qual se estabelece este estudo que busca compreender a ação da supervisão de ensino paulista nas Diretorias de Ensino localizadas nos municípios estudados. Nessa perspectiva, ainda que se trate de um sistema estadual de ensino, a localização das DERs pode permitir a persistência de práticas patrimonialistas originadas na esfera local e nos favorecimentos que, localmente, os agentes públicos buscam para atender interesses pessoais.

Acreditamos que o modo como se configura o quadro administrativo burocrático na SEE/SP no tocante a estrutura hierárquica e sua ocupação (vínculo empregatício adotado),

Estado, enquanto que a relação escola-comunidade assume um traço gerencial. Para os autores a presença da participação, ainda que na forma gerencial, pode constituir um germe para uma gestão emancipatória. Marco Aurélio Nogueira (2004), em “Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática”, aponta que sociedade civil e Estado são vistos como partícipes de um projeto emancipador, em um Estado democrático. Para o autor uma política democrática deve controlar os movimentos do capital e coloca-los sob accountability democrática, em uma lógica social distinta da lógica da competição. O autor afirma que a participação política da sociedade deve ocorrer de maneira mais direta que representativa, para tanto, faz-se necessário: modernizar a burocracia tornando-a dinâmica e democrática; modificar a relação entre governantes e governados; existência de outras formas de controle social (*accountability*); articular parcerias; operar em termos descentralizados; pensar outras formas de tomadas de decisão. Nesse sentido, a educação deve ser emancipatória.

no período estudado, também permitiria identificar elementos/motivos que podem interferir na/ e permeiam a ação da supervisão de ensino.

Ademais, cabe recordar que se a utilização de normas impessoais garante a padronização do sistema, também proporciona meios de controle e disciplinamento dos indivíduos, no caso, pelo órgão central. Nessa perspectiva, um possível distanciamento das características típicas da dominação legal-razional, pode ser analisado como resistência. Nesse sentido, é válido lembrar com Riscal e Luiz (2013) que a política educacional, ao longo da história, vem sendo determinada por interesses políticos diversos, nem sempre ajustada ao interesse público, mas do governo do momento, ou seja, a objetividade resulta de interesses humanos.

3 A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO PAULISTA

Para compreender a ação da supervisão de ensino no seu local de trabalho - as Diretorias de Ensino -, no recorte temporal escolhido (2012 – 2016), não poderíamos apenas nos reportar ao período citado, pois acreditamos ser primordial identificar como elementos racionais se combinam com elementos patrimonialistas na constituição do sistema de ensino paulista.

Cientes da impossibilidade de resgatar essa trajetória sem fazer escolhas, alguns fatos históricos não serão citados e outros serão enfatizados. Dessa maneira, nesta seção, trataremos da constituição do sistema de ensino estadual paulista, dando destaque para a inspeção escolar, atual supervisão de ensino, criada para promover a padronização do sistema de ensino e superar práticas patrimonialistas vigentes na época (GANDINI; RISCAL, 2007).

Para tanto, reportaremos aos aportes legais que tratam da estrutura organizacional administrativa e da supervisão de ensino ao longo de sua constituição como profissional da educação, fazendo uma interlocução com textos acadêmicos (Gandini e Riscal, 2007; Rus Perez, 1994; Paulo, 2007; Oliveira, 2012; Ferini, 2007; Mandel, 2015; Chede, 2014) que versam sobre o mesmo assunto. Percorreremos, brevemente, as atribuições específicas da supervisão de ensino no sistema estadual de ensino paulista ao longo dos anos.

A intenção é aclarar a ação desse profissional que apresenta entre suas atribuições, contraditoriamente, uma função orientadora e fiscalizadora das normas estatuídas a outrem para a padronização de procedimentos e a eliminação de interferências externas/ particulares, ao mesmo tempo que suas ações são desempenhadas de maneira diferenciada entre as Diretorias de Ensino.

Procuraremos ilustrar, historicamente, como ocorreu o ingresso ao cargo de supervisor de ensino no estado de São Paulo até findar no estabelecimento do concurso público de provas e títulos como o conhecemos atualmente. Apresentaremos as modalidades de seleção, comumente, adotadas no recrutamento de servidores públicos atuantes na SEE/SP.

Além disso, apontaremos, de maneira geral, as características da SEE/SP e das Diretorias de Ensino analisadas, no tocante ao número de alunos matriculados, a modalidade de ensino atendida e a organização dos quadros de servidores públicos após sua reorganização no ano de 2011. Da SEE/SP, optamos por apontar a organização dos quadros de servidores públicos que atuam em seus quadros, tendo em vista que suas atribuições funcionais e sua posição na estrutura hierárquica podem interferir na ação de outrem.

3.1 A Secretaria da Educação e a Supervisão de Ensino paulista: trajetória na história da educação pública nos textos legais e acadêmicos

Nesta subseção procuraremos apontar a constituição do sistema de ensino estadual paulista, de sua gênese à reorganização administrativa de 2011, no tocante a organização de uma estrutura administrativa e o estabelecimento da supervisão de ensino, capaz de oferecer obstáculos às práticas patrimonialistas existentes desde a formação do Estado brasileiro. Optamos, ainda, por apontar o vínculo com o sistema de ensino paulista do hoje denominado, dirigente regional de ensino, por esse constituir o superior imediato da supervisão de ensino.

Mesmo não pretendendo avaliar as ações adotadas ao longo da história, apresentaremos dois momentos nos quais se processaram as estruturações da SEE/SP. Cabe dizer que nos deteremos mais na reorganização administrativa datada em 2011, tendo em vista o recorte temporal deste estudo.

3.1.1 A Secretaria da Educação: da constituição do sistema de ensino público paulista a 1990

O estado de São Paulo, beneficiado pelas novas forças produtivas alavancadas com a ascensão da lavoura cafeeira e diante do Ato Adicional de 1834, por meio do qual o governo central delegou às províncias a responsabilidade de promover a educação, se eximindo da incumbência de organizar um sistema de educação nacional, tentou criar uma estrutura pública de ensino capaz de atender as aspirações da sociedade que se constituía.

Cabe lembrar com Gandini e Riscal (2007) que no final do período imperial e início do republicano, pôde-se observar a intenção do governo paulista em estabelecer os elementos para a criação de um ordenamento legal que seria responsável pela criação, manutenção e organização das escolas, além de ser capaz de substituir as práticas locais de caráter patrimonial. Para tanto seria necessária a implantação de uma organização administrativa legal racional fiscalizada por um serviço de inspeção.

Nessa perspectiva, de acordo com Gandini e Riscal (2007), houve o estabelecimento de uma organização administrativa e pedagógica, que acarretou na adoção de procedimentos padronizados, uniformização das atividades, criação dos grupos escolares e estabelecimento da função de inspeção e controle, em uma tentativa de criar um aparato administrativo racional, constituído por profissionais da educação com formação compatível com as atribuições que

desempenhariam e providos aos cargos pela competência e não pela indicação por amizade ou afinidades políticas (GANDINI; RISCAL, 2007).

Ainda segundo Gandini e Riscal (2007), o quadro administrativo, formado por profissionais da educação, seria responsável por fiscalizar e garantir a padronização das normas em todo o estado de São Paulo. A concepção de inspeção escolar, como constituída no campo educacional paulista, apresenta sua fundamentação em uma ordem legal racional burocrática.

Para Gandini e Riscal (2007)

No final do período imperial e início do período republicano, o processo de institucionalização do sistema de ensino que era lento e irregular torna-se um projeto de construção de um aparato administrativo racional para São Paulo. [...] A frequente improvisação e ensaios que caracterizavam as instituições políticas deveriam ser substituídos por uma organização político-administrativa permanente, que teria por base um ordenamento legal e racional, implantada e fiscalizada por um aparato administrativo de caráter técnico e impessoal.

Fazia-se necessário estabelecer procedimentos de padronização institucional, por meio de uniformização da organização e estabelecimento de funções de inspeção, encarregada de garantir a efetiva aplicação, nos municípios e distritos, das normas estabelecidas para a regulamentação do ensino.

[...] Os problemas a serem enfrentados diziam respeito também a substituição dos critérios relacionados ao mandonismo local. (GANDINI; RISCAL, 2007, p.113-114)

Gandini e Riscal (2007) apontam que no Anuário do Ensino de 1935 – 1936¹⁷ há informações referentes ao período de 1846 a 1936, nos quais se pode verificar que: entre 1846 e 1851, a administração da educação foi realizada por comissões de inspetores municipais; 1851 e 1868, ocorreu uma inspeção individual, com a divisão da província em distritos; 1868 e 1874 por meio de inspeção simultânea dos inspetores de distrito e presidentes das Câmaras; 1892 e 1897 com uma outra divisão de distritos, ocorreu a inspeção individual realizada por inspetores técnicos remunerados; 1897 e 1906 se deu a inspeção individual associada à fiscalização municipal, sem divisão em distritos.

Após a implantação do regime republicano, de acordo com Paulo (2007), a administração pública paulista se organizou em torno da Secretaria de Governo, na qual se discutia todos os assuntos de interesse do estado, dentre eles, a instrução pública.

Em 1891, a Lei nº15 estruturou o serviço público estadual, determinando a criação de novas secretarias (Interior, Justiça, Fazenda e Agricultura) que seriam constituídas por diretorias e seções (SÃO PAULO, 1891). A instrução pública primária, secundária e superior

¹⁷ No período 1935 a 1938, Almeida Junior foi Diretor do Ensino da Secretaria da Educação e Saúde do estado de São Paulo.

ficavam sob incumbência da 3ª Seção, da Secretaria do Interior, conforme Decreto nº 28, de um de março de 1892 (SÃO PAULO, 1892).

Segundo Paulo (2007), em oito de setembro de 1892, a Lei nº 88, que “reforma a instrução pública do estado”, alterou substantivamente o arcabouço legislativo da instrução pública paulista no que se refere a estrutura administrativa (SÃO PAULO, 1892). Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 144-B, de 30 de dezembro de 1892 que aprovou o novo regulamento da instrução pública, porém apenas em 1893, esse regulamento, com algumas alterações, entraria em vigor (SÃO PAULO, 1892). O aparato administrativo produzido, definiu cargos e atribuições dos responsáveis pela administração e inspeção escolar.

Nas palavras de Paulo (2007)

Empenhado em completar e tornar exequível a nova legislação do ensino, Cesário Motta propôs a Lei nº 169, de 7 de agosto de 1893, e posteriormente, o Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893, que, por sua vez, instituiu o regulamento da instrução pública paulista, aprovado por esse decreto. Com essa legislação posta em vigor por Cesário Motta Junior, estava redefinida a estrutura administrativo-burocrática do ensino do Estado de São Paulo. (PAULO, 2007, p. 42)

Pelo Decreto nº218/1893, à direção do ensino coube ao presidente do estado que teria como auxiliares: o Secretario do Interior, o Conselho Superior, o Diretor Geral da Instrução Pública, os Inspectores de Districto, as Câmaras Municipais (SÃO PAULO, 1893).

Ao diretor geral competia executar as deliberações do governo e do Conselho Superior, (art. 25, Decreto nº 218/1893). Para ser nomeado ao cargo era necessário atender os seguintes requisitos: ser cidadão graduado em qualquer faculdade ou escola científica reconhecida no país; ter exercido cargos no magistério ou na direção da instrução pública ou ter se distinguido em estudos relativos ao ensino (art. 27). No desempenho do cargo, o diretor seria remunerado, não podendo exercer outra profissão (art. 28). Ao diretor geral estava subordinado todos os empregados da respectiva repartição e os da Instrução Pública do Estado, conforme art. 29 (SÃO PAULO, 1893).

Os inspetores de distrito tinham como incumbência fiscalizar o ensino nas respectivas circunscrições, sendo nomeados pelo Presidente do Estado, sob proposta do Conselho Superior. As nomeações deveriam incidir em professores diplomados pelas escolas normais que contassem com três anos de exercício no magistério. Para desempenharem a inspeção, os professores seriam remunerados, não sendo permitido o acúmulo com outro cargo (SÃO PAULO, 1893). Nas palavras de Gandini e Riscal (2007) “a introdução da remuneração dos

inspetores técnicos iniciada no período de 1892 indicava a tentativa de profissionalização do inspetor de ensino e sua concepção como cargo técnico” (GANDINI; RISCAL, 2007, p. 115).

Já as Câmaras Municipais responsabilizavam-se pela fiscalização das escolas primárias mantida pelo estado de São Paulo.

Segundo Paulo (2007), nos últimos anos da década de 1890, ocorreu um conjunto significativo de modificações ao aparato administrativo-burocrático da instrução pública paulista estabelecido nos primeiros anos da república. De acordo com o autor, dentre as modificações, encontra-se a extinção da Secretaria Geral da Instrução Pública prevista na Lei nº430/1896 (SÃO PAULO, 1896), do Conselho Superior pela Lei nº 520/ 1897 (SÃO PAULO, 1897), dos cargos de diretor geral pela Lei nº 430/1893 (SÃO PAULO, 1893) e de inspetor de distrito pela Lei nº520/1897 (SÃO PAULO, 1897), a reestruturação da Secretaria do Interior pela Lei nº430/1896 (SÃO PAULO, 1896) e a criação de um cargo comissionado de inspetor geral e dez cargos comissionados de inspetor escolar pela Lei nº520/1897 (SÃO PAULO, 1897). A reorganização do aparato administrativo-burocrático da instrução pública paulista consolidou-se em 1898 com o Decreto nº518 que “aprova e manda observar o regulamento para a execução da Lei nº520 de 26 de agosto de 1897” (SÃO PAULO, 1898).

Nesse sentido, a direção e inspeção do ensino passaram a ser exercidas pelo governo por meio do inspetor geral e de dez inspetores escolares, que seriam enviados as Câmaras Municipais e as localidades, segundo a necessidade conforme estabelecia o art. 2º, Decreto nº518/1898 (SÃO PAULO, 1898).

Para a nomeação ao cargo comissionado de inspetor geral, o candidato deveria ser brasileiro, maior de 21 anos, com graduação em qualquer faculdade ou escola científica do país, ou professor diplomado por escola normal do Estado, que tenha exercido cargo no magistério, na direção ou na inspeção do ensino, ou tenha se distinguido em estudo relativos à instrução, conforme art. 7º, Decreto nº518/1898 (SÃO PAULO, 1898). Já para o cargo comissionado de inspetor escolar, o Decreto nº518/1898, em seu artigo 16, estabeleceu que somente seria nomeado professor diplomado pela escola normal, com a necessária prática de ensino (SÃO PAULO, 1898).

Nesse período, as Câmaras Municipais exerciam a fiscalização do ensino no seu respectivo município por intermédio de inspetores municipais nomeados livremente e com remuneração paga pela própria instituição, conforme artigos 24 e 25 do Decreto nº518/1898 (SÃO PAULO, 1898).

Segundo Paulo (2007), o aparato administrativo instituído nesse período permaneceu praticamente inalterado até 1910, quando por intermédio do Decreto nº 1883 (SÃO PAULO,

1910, a Inspeção Geral foi reorganizada, criando a Diretoria Geral da Instrução Pública, em decorrência da alteração na Constituição do Estado de São Paulo de 1891 (SÃO PAULO, 1891) e da reestruturação do estado paulista no final da década de 1900.

Desde de então, a direção e inspeção do ensino seriam exercidas pelo Governo, por meio do diretor geral com jurisdição em todo o estado, que seria auxiliado por inspetores escolares, pelas Câmaras Municipais e pelas comissões de propaganda do ensino (art. 1º, Decreto nº1883/1910). Além da fiscalização, a Diretoria Geral da Instrução Pública incumbiu-se de: a) assuntos relativos à organização pedagógica em geral; b) questões relativas à higiene escolar propriamente dita; c) estatística escolar; d) organização e publicação do *Anuário do Ensino*, bem como de obras de educação, revistas pedagógicas e manuais didáticos (SÃO PAULO, 1910).

Para nomeação, por decreto do governo, ao cargo comissionado de diretor geral da instrução pública, o candidato deveria ser brasileiro, maior de 21 anos, graduado em qualquer faculdade ou escola científica do país, ou professor diplomado por escola normal do estado, e ter exercido cargo no magistério ou na direção do ensino, ou ter se distinguido em estudos relativos à instrução, conforme estabeleceu o artigo 5º, Decreto nº 1883/1910 (SÃO PAULO, 1910).

Já para o cargo comissionado de inspetor escolar foi estabelecido, no artigo 12 do Decreto nº1883, que somente seria nomeado por decreto do governo, professor diplomado pela escola normal, com prática de ensino (SÃO PAULO, 1910).

As comissões de propaganda do ensino seriam constituídas por três membros nomeados pelo secretário do interior, por proposta do diretor geral da instrução pública (SÃO PAULO, 1910). Em 1918, as comissões de propaganda foram extintas por intermédio do Decreto nº 2944 (SÃO PAULO, 1918).

Com a reorganização, a Diretoria Geral da Instrução Pública (1ª seção da 2ª subdiretoria da Secretaria dos Negócios do Interior) se encarregou especialmente dos aspectos pedagógicos e técnico-pedagógicos, enquanto os aspectos administrativos estariam sob a tutela da 2ª e 3ª seções da 2ª subdiretoria. Os serviços sob incumbência da Diretoria Geral estariam divididos em duas classes: externo – referente a inspeção, fiscalização e orientação pedagógica das escolas a ser realizado pelos inspetores escolares em conjunto com os inspetores municipais; interno – referente, de maneira geral, a organização pedagógica do ensino paulista (PAULO, 2007).

Ainda de acordo com Paulo (2007), o processo de modernização e racionalização da administração da educação pública acelerou-se com a instauração do regime republicano,

culminando, em 1910, com a criação da Diretoria Geral da Instrução Pública que apresentou uma estrutura organizacional e hierárquica distinta da Secretaria Geral da Instrução Pública que a antecedeu. Não obstante, a preocupação do diretor geral da instrução pública, João Chrysistomo, com o número reduzido de inspetores escolares existentes revela que o serviço de inspeção escolar paulista era ineficiente.

Em 1920, a Reforma da Instrução Pública determina a criação, pela Lei nº 1750 - também conhecida como lei Sampaio Dória, da Faculdade de Educação do Estado de São Paulo¹⁸, na qual era prevista a criação do curso de administradores escolares (SÃO PAULO, 1920). Desde essa legislação, a preferência para a nomeação da inspeção de ensino incidiu sobre o professor formado pela Faculdade.

A reforma da educação pública de 1920 reorganizou o ensino paulista, representando, segundo Marcílio (2005, p.141) “um esforço especial no sentido de dar instrução primária a todos”. Nessa reforma, foram criadas quinze Delegacias Regionais de Ensino¹⁹, com o objetivo de promover uma “maior racionalidade e eficiência à gestão da educação”. Além disso, aumentou para trinta e cinco o número de inspetores escolares que seriam, assim como os delegados regionais de ensino, nomeados livremente pelo governo. Os delegados de ensino deveriam residir nas sedes das respectivas regiões e os inspetores na localidade determinada pelo diretor geral da Instrução Pública.

Para Riscal e Luiz (2013), o processo de racionalização do aparato administrativo e a superação de práticas patrimonialistas no serviço público foi iniciado na década de 1920. No campo educacional, esse processo possibilitou a constituição de uma rede de ensino que seguiria o padrão burocrático e impessoal. Riscal e Luiz (2013), reportando-se a Almeida Junior, apontam que o estabelecimento de inspetorias de ensino, que garantiriam a organização escolar fundamentada em uma ordem legal e impessoal, deveria estar independente do poder local, sendo necessário enfrentar a “politicagem do interior”.

Gandini e Riscal (2007) afirmam que criação de delegacias de ensino e a implantação do serviço de inspeção não foi simples. Para as autoras

Os constantes ensaios parecem ser necessários em decorrência das diferentes situações e relações de força em jogo no âmbito dos poderes locais, em

¹⁸ Essa faculdade não chegou a ser, de fato criada. Em 1933 foi criado o Instituto de Educação, que foi incorporado à Universidade de São Paulo pelo Decreto nº 6.283, de 23 de janeiro de 1934 (SÃO PAULO, 1934). Para maiores informações ver FÉTIZON, Beatriz A. Moura. Faculdade de Educação: antecedentes e origem. In: **Estudos Avançados**. Vol. 08, nº 22. São Paulo, 1994. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n22/46.pdf>. Acesso 09/12/2018.

¹⁹ As delegacias de ensino foram extintas em 1925 e restabelecidas em 1931.

particular das tensões entre as tentativas de institucionalização de um sistema de inspeção por parte de uma administração centralizada e as constantes interferências das forças municipais.

[...] de 1906 a 1920 prosseguiu o processo de inspeção individual, associado à fiscalização municipal, sem divisão de distritos. Isto significava que todos os inspetores residiam na Capital e, portanto, distantes das interferências das autoridades locais. De 1920 a 1925 a inspeção passa a ser exclusiva de inspetores técnicos, superintendidos os distritais a um inspetor regional (denominação dada pelo Projeto Lei nº 1750 ao delegado), residindo todos os inspetores nos seus distritos ou regiões. Tratava-se, na opinião de Almeida Júnior de uma “descentralização centralizada”, uma vez que embora residindo nas respectivas regiões de inspeção encontrassem-se os inspetores subordinados a um inspetor regional. É criado o cargo de auxiliar de inspeção e encerra-se a função fiscalizadora das câmaras municipais. A descentralização tinha tido início com a divisão em regiões em 1920, mas com a implantação das delegacias regionais, tinha sido retirada a autonomia do inspetor regional. A justificativa encontrava-se nas questões decorrentes das interferências políticas municipais. Almeida Júnior defendia a descentralização e a autonomia dos inspetores, cuja função considerava ser de natureza técnica e profissional, devendo, por isso, ser-lhe garantido o exercício completo da função. Acima de tudo, Almeida Júnior apontava o que parecia ser um dos principais problemas para a instituição do sistema de inspeção: a escolha política do delegado regional (GANDINI; RISCAL, 2007, p.115).

Em novembro de 1930 foi criado, na esfera federal, o Ministério de Educação e Saúde, e em 1931, na esfera estadual, a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior foi transformada em Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e da Saúde Pública.

De acordo com Gandini e Riscal (2007), entre 1930 e 1932 as Delegacias de Ensino foram restabelecidas, os inspetores de distrito mantidos e o inspetor geral (elo entre os inspetores e administração central) passou a residir na região em que atuava sob a denominação de delegado regional de ensino. Gandini e Riscal (2007) apontam, ainda, que de 1932 a 1934: havia um número elevado de delegacias de ensino e centralização de inspetores na sede da região; a fiscalização local permaneceu a cargo do auxiliar de inspeção; uma delegacia especial se incumbiu da inspeção das escolas particulares; cresceu o número de assistentes.

Em 1933, foi regulamentada, pelo artigo 18 do Decreto nº 5.804, a carreira do magistério público primário paulista. Pelo decreto, os delegados de ensino seriam providos mediante livre escolha do governo entre os inspetores escolares (SÃO PAULO, 1933).

Para a função de inspetor de escola, conforme artigo 17 do Decreto nº 5804, poderiam se habilitar os diretores de grupos escolares do interior e da capital com quatrocentos dias (para os primeiros) e duzentos dias (para os segundos) de efetivo exercício no cargo. A habilitação ocorreria por concurso mediante uma banca designada pela Diretoria Geral de Ensino (§ 1º, art. 17), sendo que a nomeação ao cargo recairia, preferencialmente, sob o candidato que tivesse

ocupado o cargo de diretor de grupo escolar e apresentasse trabalho publicado de valor para a educação ou tivesse realizado trabalhos eficazes de renovação escolar como diretor, como previsto no § 3º, art. 17 (SÃO PAULO, 1933).

Posteriormente, uma nova alteração foi proposta na gestão de Fernando de Azevedo como Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo. Nesse período, o Código de Educação do Estado (Decreto nº 5884/1933), foi instituído, reestruturando o sistema de ensino que passou a abranger: ensino pré- primário, ensino primário, ensino secundário, ensino normal, ensino profissional, ensino particular, educação física, os serviços auxiliares de educação.

Assim, os delegados regionais, responsáveis pelos trabalhos escolares nas regiões em que se divide o Estado, e diretamente subordinados ao diretor geral do Departamento de Educação²⁰, seriam escolhidos livremente pelo Governo, dentre inspetores escolares com 400 dias, pelo menos, de exercício no cargo (art. 309, Decreto nº 5884/1933). Já a dispensa do delegado regional ocorreria em decorrência de descumprimento de seus deveres, provada em processo administrativo, podendo ser provido noutro cargo caso o motivo da dispensa não incompatibilizar com o exercício do magistério, como previsto no art. 313 (SÃO PAULO, 1933). Observamos, nessa perspectiva, uma racionalização da administração pública, já que, ao prever um processo administrativo para dispensa da função, o delegado não estaria subordinado aos desmandos daquele que lhe permitiu ocupar o posto.

Os setenta e dois inspetores escolares existentes estariam incumbidos de funções técnicas e administrativas, dos quais 12 para a Capital e 60 para o interior, distribuídos pelas delegacias regionais, conforme a necessidade de serviço (art. 314). Para as funções de inspetores escolares poderiam se habilitar os diretores de grupos escolares do interior e da capital com 400 dias de efetivo exercício no cargo (art. 341); a habilitação ocorreria por concurso mediante uma banca constituída por dois delegados regionais e um chefe de serviço e designada pelo diretor geral do departamento de educação (§ 1º, art. 341). A cada três vagas, a terceira caberia ao diplomado pelo curso de inspetores escolares da escola de professores do instituto de educação, com no mínimo 400 dias de estágio em direção de grupo escolar, conforme estabelecido pelo artigo 343 do Decreto nº 5884 (SÃO PAULO, 1933).

Ainda, de acordo com o Decreto nº 5884/1933, nos municípios em que houvessem escolas isoladas, o delegado regional poderia designar um auxiliar de inspeção, escolhido entre os diretores de grupo da localidade, ou, na ausência desses, entre os professores das escolas

²⁰ Denominado, até abril de 1933, Diretoria Geral de Ensino. Em agosto de 1933 (Decreto nº 6020) o Departamento de Educação foi denominado, novamente, de Diretoria Geral de Ensino. Em 1934, passa a ser chamado Diretoria de Ensino (Decreto nº 6425).

isoladas (art. 318). Caberia ao delegado, a qualquer momento, dispensar esse profissional (SÃO PAULO, 1933).

Gandini e Riscal (2007) afirmam que Almeida Junior se posicionava contrário ao Decreto nº 6425, de 09 de maio de 1934, que trazia modificações ao Código de Educação de 1933, no que se refere à comunicação direta dos funcionários do ensino com o governo e à nomeação de inspetores escolares, para a qual procurava garantir critérios objetivos de escolha, aproximando-se de práticas acadêmicas.

Contudo, Cortina (1999) menciona que o provimento aos cargos por meio de concurso, ainda não se efetivara no sistema de ensino paulista. Cortina aponta que, originadas na República Velha, as práticas políticas clientelistas continuaram na República de 1930 e transformaram nomeação, transferência, aposentadoria em mercadorias políticas do partido que estava no poder.

Em 1935, tendo em vista estruturar a Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública²¹ foi publicado o Decreto nº 7321 que, dentre outras medidas, estabeleceu, no artigo 2º, que a Diretoria de Ensino constituísse repartição subordinada ao secretário (SÃO PAULO, 1935). A Diretoria de Ensino seria encarregada, segundo Gandini e Riscal (2007), de organizar tecnicamente e fiscalizar o ensino pré-primário, primário, secundário e normal público e particular, exceto o Instituto de Educação, subordinado à Universidade de São Paulo, e as escolas particulares fiscalizadas pelo governo federal. A superintendência da Diretoria ficava a cargo de um diretor, nomeado em comissão, pelo governo (GANDINI; RISCAL, 2007).

Para Gandini e Riscal (2007)

A análise das diversas ações tomadas durante este período torna manifesta a intenção de garantir à Diretoria de Ensino o estatuto de único órgão encarregado da organização e fiscalização do ensino em São Paulo. Ela se tornaria responsável pela institucionalização da ação dos seus servidores como serviço público, com base na autonomia das funções administrativas e no caráter público dos cargos. As inspeções possuíam aí um papel fundamental, uma vez que garantiam, por meio da fiscalização, que as ações locais seguissem o mesmo princípio adotado na administração de todo o sistema. A partir de 1935, a organização administrativa da rede estadual de ensino em São Paulo torna-se cada vez mais complexa e mais ativa, estabelecendo-se como centro gerador não apenas da política educacional do Estado bem como impulsionador de debates pedagógicos no espaço escolar. (GANDINI; RISCAL, 2007, p.118)

²¹ Em 1931, a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior passa a denominar-se Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública (Decreto nº 4.917), mantendo-se sob essa estrutura até 1947, quando foi desmembrada passando a chamar-se apenas Secretaria da Educação.

A Constituição Federal de 1946 reafirma o princípio presente na Constituição de 1934 no qual estabelece a exigência de concurso de títulos e provas para o preenchimento do cargo no magistério (Romanelli, 1998).

Observamos, nas primeiras décadas do século XX, uma tentativa em adotar um padrão de organização baseado na impessoalidade, em normas gerais que representassem um avanço e a superação do modo patrimonialista reinante na organização burocrática brasileira. Para Gandini e Riscal (2007) a constituição de um sistema de ensino público só seria possível com a instauração de inspeções desvinculadas dos poderes locais. Segundo as autoras, a institucionalização do sistema resultou da criação de um aparato burocrático provido por meio de concurso.

Nessa perspectiva, verificamos que a legislação acerca da instrução pública paulista, estruturou um aparato burocrático, definindo hierarquia e atribuições. Evidencia-se a tentativa de uma profissionalização do magistério paulista nos moldes legais- racionais.

Em 1961, o Decreto nº 39.380 instituiu doze inspetorias regionais do ensino secundário e normal (art. 2º), responsáveis pelo serviço de inspeção e orientação das escolas secundárias subordinadas ao Departamento de Educação (SÃO PAULO, 1961).

Para tanto, os inspetores regionais seriam auxiliados por trinta inspetores assistentes distribuídos pelas inspetorias. Os inspetores, regionais e auxiliares, seriam designados por decreto do governador mediante proposta do Secretário da Educação (art. 4º). Poderiam exercer a inspeção auxiliar, os técnicos de educação lotados no Departamento de Educação e os diretores efetivos de estabelecimentos oficiais de ensino secundário e normal, com pelo menos três anos de exercício no cargo (art. 1º). Excepcionalmente, o inspetor poderia ser substituído por professor secundário efetivo com, pelo menos, cinco anos de efetivo exercício e que tivesse exercido, por tempo não inferior a um ano, a função de diretor (SÃO PAULO, 1961). O trabalho desses profissionais era disciplinado por meio de circulares remetidas às inspetorias regionais.

Gradativamente, a necessidade de possuir o diploma, com as habilitações específicas para o cargo que pretendesse ocupar, foi se estabelecendo como requisito para os concursos de provas e títulos, refletindo a exigência de uma qualificação específica. Cabe lembrar que as habilitações do curso de Pedagogia, no que tange a formação, encontrava-se relacionada ao projeto de expansão econômica do país, com viés tecnicista.

No estado de São Paulo, foi aprovado, em 28 de outubro de 1968, o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis (Lei nº 10.261), que determinou no artigo 14, que “a nomeação para cargo público de provimento de cargo efetivo será precedida de concurso público de provas ou provas de títulos” (SÃO PAULO, 1968).

No período de 1967 a 1969, inicia-se a disseminação da concepção tecnicista no campo educacional que, segundo Cortina (1999), favoreceu a implantação da Lei nº 5692/1971 alterando o ensino primário e médio para ensino de 1º e 2º grau.

Segundo Rus Perez (1994), a reforma administrativa de 1969 (Decreto nº 51.319) alterou a estrutura interna da SEE/SP, reduzindo o volume de órgãos ligados ao gabinete do secretário e propondo uma descentralização das competências decisórias. Para o autor, com a criação de dez Divisões Regionais de Ensino houve a descentralização dos serviços da Secretaria. A essas Divisões subordinaram-se as Delegacias de Ensino Elementar, de Ensino Secundário e Normal e os estabelecimentos de ensino primário, secundário e normais (SÃO PAULO, 1969).

O projeto de reforma administrativa de 1969, de acordo com Perez (1994), previa a necessidade de recursos humanos e a organização do quadro de profissionais. Contudo, diante da possibilidade de uma nova estruturação na Secretaria, a continuidade de tal reforma não prosseguiu. O autor aponta que, como consequência, as atividades das unidades administrativas criadas, que previam a realização de concurso, foram desempenhadas por professores e diretores por meio de cargos em comissão, sem qualquer critério para o recrutamento, fato que acabou causando distorções e comprometendo a qualidade dos serviços oferecidos.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, determinou a obrigatoriedade de cada sistema de ensino elaborar um estatuto que estruturasse a carreira do magistério (BRASIL, 1971). O primeiro Estatuto do Magistério Paulista (Lei Complementar nº 114), de 13 de novembro de 1974, mencionou, pela primeira vez, o cargo de supervisor pedagógico, anteriormente denominado inspetor escolar, colocando-o como especialista de educação na carreira do magistério (SÃO PAULO, 1974).

Com a publicação da Lei Complementar nº 114, foi definido no artigo 2º que constituíam atividades de magistério as atribuições do professor e as do especialista de educação²² que, direta ou indiretamente vinculados à escola, planejam, orientam, dirigem, inspecionam e

²² Conforme estabeleceu o artigo 9º, a carreira do Magistério foi constituída de: I - cargos docentes, com as classes: a) professor I, provido por concurso público (atuando de 1ª à 4ª séries de ensino do 1º grau), b) professor II, provido por concurso público, de provas e títulos, e por acesso na proporção fixada em decreto (atuando de 5ª à 8ª séries do ensino de 1º grau), c) professor III, provido por concurso público, de provas e títulos, e por acesso na proporção fixada em decreto (atuando de 5ª à 8ª séries do ensino de 1º grau e no ensino de 2º grau).; II - cargos de Especialistas de Educação, com as classes: a) orientador educacional, provido por concurso público, de provas e títulos, e por acesso na proporção fixada em decreto, b) diretor de escola, provido por acesso, c) supervisor pedagógico, provido por concurso público. Já no artigo 10 foram definidas as funções designadas do Quadro do Magistério: I - assistente de diretor de escola; II - coordenador pedagógico; III - professor-coordenador. De acordo com o artigo 18, para os integrantes do Quadro do Magistério, acesso é a elevação a cargo de maior exigência de titulação ou a cargo de maior grau de responsabilidade na estrutura organizacional da escola e se processará mediante concurso de provas e títulos, na forma que dispuser o regulamento (SÃO PAULO, 1974).

supervisionam o ensino (SÃO PAULO, 1974). Essa Lei Complementar criou o Quadro do Magistério (QM) com cargos²³ isolados²⁴, cargos de carreira e funções.

Na década de 1970, no estado de São Paulo, a legislação institucionaliza definitivamente o concurso público de provas para ingresso no cargo. Para Oliveira (2012), percebe-se nas atribuições do supervisor de ensino “um pano de fundo pedagógico que sobressai, talvez em uma tentativa de diferenciar a supervisão da inspeção”.

Para o provimento ao cargo de supervisor pedagógico era necessário ser portador de habilitação específica, em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena e ter, no mínimo seis anos de efetivo exercício, na carreira do magistério, dos quais, pelo menos três anos, em cargo de direção efetivo, de estabelecimento oficial de ensino, como estabelecido no inciso VI, art. 19 (SÃO PAULO, 1974).

Já o cargo isolado de delegado de ensino, de provimento em comissão, era privativo de titular de cargos de supervisor pedagógico com, no mínimo (três) anos de efetivo exercício no cargo²⁵ (SÃO PAULO, 1974).

Nesse período, a influência da teoria da administração de empresas se fez presente no campo educacional. Para Ferini (2007), as estruturas se hierarquizam, aperfeiçoam-se, disseminam-se; na administração pública prevaleceu a burocratização, em seu aspecto mais irracional, de negação do homem.

Em 1976, ocorreram alterações na estrutura administrativa do sistema de ensino paulista estabelecidas pelo Decreto nº 7510. A SEE/SP passou a ter a seguinte estrutura básica, conforme artigo 3º: a) na administração centralizada - Gabinete do Secretário, Conselho de Planejamento Educacional, Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional, Grupo de Controle das Atividades Administrativas e Pedagógicas, Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, Coordenadoria de Ensino Interior, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Departamento de Recursos Humanos²⁶, Departamento de

²³ O artigo 4º da Lei Complementar nº 114 define cargo como o conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a funcionários, caracterizando-se por sua criação mediante lei, em número certo, com denominação própria e nível de titulação exigido para o seu provimento (SÃO PAULO, 1974).

²⁴ Os cargos de delegado de ensino foram definidos como isolados (SÃO PAULO, 1974).

²⁵ De acordo com o artigo 7º das disposições transitórias da Lei Complementar nº 114/ 1974, até que ocorresse o provimento por concurso do cargo de supervisor pedagógico, os cargos de delegado de ensino seriam providos por titulares de cargos de diretor de escola, anteriormente denominados diretor de estabelecimento de ensino médio, com mais de três anos de exercício no cargo (SÃO PAULO, 1974).

²⁶ Em 1981, o Decreto nº 17.329 reestruturou o Departamento de Recursos Humanos (DRHU), ampliando suas atribuições (SÃO PAULO, 1981).

Assistência ao Escolar²⁷, Comissão Estadual de Moral e Civismo; b) na administração descentralizada - Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP), Fundação para o Livro Escolar; c) como entidade vinculada, o Conselho Estadual de Educação (SÃO PAULO, 1976).

De acordo com o Decreto nº 7510/1976, foram organizadas dezessete Divisões Regionais de Ensino²⁸ que passaram a responder administrativamente por determinadas regiões do estado²⁹, e a se subordinar a uma das duas Coordenadorias de Ensino criadas (da Região Metropolitana da Grande São Paulo e do Interior). As Delegacias de Ensino passaram a se subordinar a essas Divisões Regionais, sendo encarregadas, conforme incisos I e II do artigo 77, de: coordenar e supervisionar o planejamento e a execução de atividades administrativo-pedagógicas nas unidades escolares estaduais de 1.º e 2.º Graus, Educação Pré-Escolar, Educação Especial e de Ensino Supletivo; supervisionar, prestar assistência técnica e fiscalizar as escolas municipais e particulares, nas áreas de 1.º e 2.º Graus, Educação Pré-Escolar, Educação Especial e de Ensino Supletivo (SÃO PAULO, 1976).

Para Rus Perez (1994)

Finalmente, em 29/01/1976 foi assinado o decreto nº 7510, definindo a nova estrutura da Secretaria, compreendendo a reorganização desde a cúpula administrativa (órgãos centrais) até os órgãos regionais e sub-regionais. As coordenadorias de ensino passaram a ser instituídas pelo critério geográfico (Grande São Paulo e Interior); houve uma unificação administrativa das redes de escola de 1º e 2º graus; criaram-se órgãos destinados à fixação de diretrizes e normas pedagógicas, à assistência escolar e ao aprimoramento de recursos humanos [...] foi criada a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional – ATPCE.

²⁷ Em 1987, foi substituído pelo Departamento de Suprimento Escolar (Decreto nº 26.969). As demais atribuições do Departamento de Assistência Escolar (assistência socioeconômica, odontológica e médica) foram repassadas para Secretaria da Saúde (SÃO PAULO, 1987).

²⁸ Cada uma das Divisões Regionais de Ensino compreendia, de acordo com o artigo 13 do Decreto nº 7510: I Diretoria; II - Assistência Técnica; III - Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica; IV - Serviço de Administração; V - Serviço de Finanças; VI - Delegacias de Ensino, tendo, cada uma, a seguinte estrutura: Direção; Grupo de Supervisão Pedagógica; Seção de Administração, com: Setor de Expediente e Pessoal, Setor de Vida Escolar, Setor de Adiantamentos e Setor de Atividades Complementares; Escolas Estaduais de 1º e 2º Grau; Escolas Isoladas; Centros Estaduais Interescolares. (SÃO PAULO, 1976). Em 1987, o Decreto nº 26.978 transformou as Delegacias de Ensino em unidades de despesa e criou o setor de finanças e o setor de material e patrimônio para assumir esta incumbência (SÃO PAULO, 1987).

O Decreto nº 7510/1976 descreve também as atribuições da Supervisão Pedagógica, nas áreas curricular, administrativa, sendo seu local de trabalho as, então, Delegacias de Ensino. É possível observar a preocupação com a padronização dos procedimentos a serem adotados ao apontar, no inciso II, artigo 78, entre as atribuições do supervisor: atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos; manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais (SÃO PAULO, 1976).

²⁹ Trinta e quatro Delegacias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), subordinavam-se as sete Divisões Regionais de Ensino (DRE). Setenta e sete Delegacias de Ensino da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), subordinavam-se as dez DREs.

Relatórios de trabalho da Pasta declararam que a reforma atingiu com sucesso a desburocratização e a descentralização ao definir claramente “órgãos- meio” e “órgãos-fim”, com funções específicas e não mais cruzados e duplicados ou superpostos [...] No entanto, logo se percebeu que não se mantinha o fluxo entre os órgãos centrais e a escola. Para Azanha, isso “não ocorre quando os órgãos técnicos estão subordinados aos órgãos responsáveis pela execução, ou seja, aos órgãos administrativos” (Teixeira, 1988: 125). Nessa perspectiva um determinado órgão deve ser responsável, ao mesmo tempo, pelo planejamento, execução e controle, tanto das atividades administrativas como técnico- pedagógicas; evitando dualidade de comandos ou a rejeição das orientações dos órgãos técnicos por falta de um suporte administrativo. (RUS PEREZ, 1994, p. 62-63)

É ainda Rus Perez (1994) que traz o excerto do relatório da Fundação do Desenvolvimento Administrativo - Fundap³⁰, órgão vinculado à Secretaria de Gestão Pública do Estado, no qual são apontadas falhas nas atividades desenvolvidas pelas Coordenadorias de Ensino. Conforme aponta o relatório, a estrutura das Coordenadorias não permitiu a execução de sua dupla função: encaminhar as diretrizes dos órgãos centrais à rede de ensino e informar os órgãos centrais as ações realizadas pela rede e suas necessidades.

Nesse período, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógica (CENP) foi criada. Subordinada a ela, estava a Divisão de Supervisão incumbida de elaborar as diretrizes a serem adotadas no sistema estadual paulista. Tais diretrizes deveriam encontrar, nas Divisões Regionais de Ensino, condições de operacionalização por meio das equipes técnicas de supervisão. Para Silva Junior (1984) a institucionalização da Divisão de Supervisão representou a tecnicização dos procedimentos.

Essas equipes foram, preferencialmente, compostas por especialistas nas diferentes áreas de atuação (ensino de 1º e 2º grau, educação pré-escolar, educação especial, ensino supletivo e orientação educacional) e deveriam constituir a ligação entre a Divisão de Supervisão da CENP e as Delegacias de Ensino.

Todavia, sendo considerada função de assistência técnica e não estando prevista no quadro de carreira do magistério, a equipe foi constituída por meio de designação de titulares de cargo do magistério à função de assistente técnico, dos quais, cerca da metade diretores de escola, conforme afirma Loyde A. Faustini na obra “Supervisão pedagógica em ação” (1979).

Para Rus Perez (1994) com a adoção desse mecanismo, os professores deixam de exercer as atribuições para as quais foram selecionados, por meio de concurso, para desenvolverem atividades administrativas, financeiras e de gerenciamento. O autor aponta,

30 Fundação instituída, em 1974, pela Lei nº 435. Em 2015 foi publicada a Lei 16.019 que autorizou sua extinção.

ainda, que o afastamento de tais profissionais da sala de aula acirrava os conflitos de grupos de interesses, já que os comissionamentos e designação constituíam vias de poder e de prestígio.

Cabe dizer que a designação de professores para atuar no órgão central e Diretorias de Ensino³¹ (órgão regional) permanece até os dias atuais e se estende para outros profissionais da educação (diretores de escola e supervisores de ensino) que podem ser encontrados afastados para atuarem nos órgãos centrais. Contudo, em 2011 houve um disciplinamento para a questão e, ao menos, nas Diretorias de Ensino a designação de tais profissionais se limitou. Ocorre nesse período, também, a realização de concurso público para o provimento de cargos de oficial administrativo e executivo público que seriam alocados nas Diretorias de Ensino.

Na obra “Supervisão Pedagógica em ação”, Faustini (1979) aponta que a reestruturação administrativa da Secretaria acarretou em mudanças no trabalho da supervisão das Delegacias de Ensino que passou a ter uma grande concentração de funções administrativas e curriculares diversificadas e inseparáveis.

Além disso, Faustini (1979) afirma que os supervisores pedagógicos anteriormente providos em diferentes lugares (Delegacia de Ensino Básico, Delegacias de Ensino Secundário e Normal, e Inspetorias Regionais de Ensino Profissional) foram alocados nas Delegacias de Ensino e passaram a desempenhar atribuições até então desconhecidas, exercendo uma dupla função na área pedagógica: nas escolas, como um especialista polivalente; na Delegacia de Ensino, um “especialista na área de especialidade”, assessorando o delegado de ensino e demais supervisores.

Oliveira (2012) aponta que a principal atribuição da supervisão pedagógica seria o “aproveitamento ótimo dos recursos empregados e a melhoria da produtividade”, alinhava-se com as metas preconizadas na Lei nº 5692/1971.

Em 1978, com a instituição do novo Estatuto para o Magistério Paulista (Lei Complementar nº 201), o supervisor pedagógico passou a ser denominado supervisor de ensino, mantendo o provimento ao cargo por meio de concurso público de provas e títulos (inciso I, art. 12). Para tanto, deveria atender os seguintes requisitos estabelecidos no inciso IX, artigo 11: habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena e experiência mínima de seis anos de carreira do magistério, dos quais pelo menos três anos no exercício de cargo de especialista de educação (SÃO PAULO, 1978).

³¹ Nomenclatura adotada desde 1999 para as, então, Delegacias de Ensino.

A Lei Complementar nº 201/1978, ainda, definiu, no artigo 3º, o conceito de quadro do magistério³² como:

III- Quadro do Magistério: conjunto de cargos e de funções-atividades de docentes e de cargos de especialistas de educação, privativos da Secretaria de Estado da Educação. (SÃO PAULO, 1978)

O Quadro do Magistério foi constituído por dois subquadros: Subquadro de Cargos Públicos (SQC) e Subquadro de Funções-Atividades (SQF). O SQC e o SQF³³ foram divididos em tabelas³⁴.

Em 1985, com a publicação da Lei Complementar nº 444 algumas alterações foram introduzidas. O QM continuou sendo composto por dois subquadros (SQC e SQF). O SQC passou a compreender as tabelas: I (SQC-I) constituída de cargos de provimento em comissão (assistente de diretor e delegado de ensino); II (SQC-II) constituída de cargos de provimento efetivo que comportavam substituição (professor I, II e III, orientador educacional, coordenador pedagógico, supervisor de ensino). Já o SQF se refere as funções-atividades que comportavam substituição (professor I, II e III). Além dos cargos e funções-atividades do QM, o artigo 6º possibilitou a existência de posto de trabalho de professor coordenador nas escolas (SÃO PAULO, 1985).

Após a promulgação da Lei nº. 9394/96 que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1996) algumas alterações foram introduzidas no Estatuto do Magistério. A Lei Complementar nº 836/1997 no seu artigo 4º estabeleceu que o Quadro do Magistério fosse constituído das seguintes classes:

³² Constituiu o Quadro do Magistério: I - série de classes de docentes: a) professor I (provido por concurso público de provas e títulos), b) professor II (provido por meio de concurso público de provas e títulos e acesso), c) professor III (provido por meio de concurso público de provas e títulos e acesso); II - classes de especialistas de educação: orientador educacional (provido por meio de concurso público de provas e títulos e acesso); assistente de diretor de escola (nomeação para cargo comissionado); diretor de escola (provido por meio de concurso público de provas e títulos e acesso); supervisor de ensino (provido por concurso público de provas e títulos); delegado de ensino (nomeado por comissão).

O artigo 7º estabeleceu a existência, na Secretaria da Educação, de postos de trabalho de Professor-Coordenador, privativos de ocupantes de cargos docentes.

³³ Providos mediante admissão, precedida de processo seletivo para professor I e admissão e acesso para professor II, III e orientador educacional.

³⁴ Tabela I (SQC-I): constituída de cargos de provimento em comissão, ou seja, delegado de ensino e assistente de diretor de escola; Tabela II (SQC-II): constituída de cargos de provimentos efetivo, que comportam substituição, quais sejam, professor I, II e III, diretor de escola e supervisor de ensino; Tabela III (SQC-III): constituída de cargos de provimento efetivo, que não comportam substituição, isto é, orientador educacional.

O Subquadro de Funções-Atividades (SQF) foi compreendida pela: Tabela I (SQF-I) constituída de funções-atividades, que comportam substituição – professor I, II e III; Tabela II (SQF-II) constituída de funções-atividades, que não comportam substituição, qual seja, orientador educacional.

I - Classes de docentes:

- a) Professores de educação básica I (PEB I) - SQC II e SQF I
- b) Professores de educação básica II (PEB II) – SQC II e SQF I
- II -Classes de suporte pedagógico;
- a) Diretor de Escola - SQC II;
- b) Supervisor de Ensino – SQC II;
- c) Dirigente Regional de Ensino – SQC I (SÃO PAULO, 1997).

Além dessas classes, o artigo 5º estabeleceu, para as escolas, postos de trabalho destinados às funções de professor coordenador e vice-diretor. Os cargos de assistente de diretor de escola, coordenador pedagógico e orientador educacional não são mais mencionados na classe de suporte pedagógico, uma vez que serão extintos na vacância e de certa maneira, foram substituídos pela função de vice- diretor e professor coordenador (SÃO PAULO, 1997).

Em 1985, a Lei Complementar nº 444 manteve para o provimento ao cargo de supervisor de ensino, a realização do concurso público de provas e títulos (inciso II, art. 11, anexo I), respeitando os requisitos: licenciatura plena em pedagogia com habilitação específica em inspeção ou supervisão escolar, ter, no mínimo, seis anos de exercício no magistério público oficial de 1º e/ou 2º graus da SEE/SP, dos quais, pelo menos, 3 (três) anos no exercício de cargo ou de função de especialista de educação no magistério público oficial de 1º e/ou 2º graus da SEE/SP (SÃO PAULO, 1985).

Desde meados da década de 1990, os concursos públicos realizados no estado de São Paulo para o provimento de cargo de supervisor de ensino não exigem a habilitação específica; basta que o candidato seja graduado em pedagogia plena ou seja pós-graduado (lato ou strito sensu) em educação na área de atuação. Isto ocorreu em função das mudanças estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) que eliminou a obrigatoriedade de oferecimento das habilitações para os cursos de Pedagogia³⁵.

³⁵ Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), o exercício das funções de especialistas era restritas aos licenciados em Pedagogia nas habilitações específicas. De acordo com o Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969, do Conselho Federal de Educação – CFE, e a Resolução CFE nº 2/1969, ambos de autoria do conselheiro Valnir Chagas, foi estabelecido que o curso de Pedagogia formaria, além do profissional de magistério, o “especialista em educação”, por meio das habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar (BRASIL, 1969). Embora o parecer e a resolução tivessem a vigência inicial prevista para dez anos, permaneceu em vigor até a promulgação da LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996). Na LDB 9394/1996, em seu artigo 64, ficou estabelecido que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996). O Parecer CEB nº 10/1997 e a Resolução CNE/CEB nº 03/1997, que tratam da remuneração e carreira do magistério público determinaram que os profissionais da educação são organizados em dois grupos: aqueles que exercem atividades de docência e aqueles que oferecem suporte técnico a essa atividade (BRASIL, 1997).

Em 1986³⁶ e 1992, outros concursos para provimento de cargo efetivo de supervisor de ensino foram realizados.

3.1.2 Secretaria de Educação: entre 1990 e 2011

Em 1995, durante o primeiro governo de Mario Covas, e tendo à frente da SEE/SP a professora Tereza Roserley Neubauer da Silva, uma série de alterações puderam ser vistas na estrutura administrativa da SEE/SP. Este momento histórico foi oficialmente batizado como “Escola de Cara Nova” e suas principais medidas apresentaram uma similaridade com a reforma do Estado brasileiro manifestada no Plano Diretor da Reforma do Estado do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), conforme afirma Adrião (2001).

Um diagnóstico pouco animador de morosidade, ineficiência e gigantismo foi utilizado pela SEE/SP para justificar as diretrizes implementadas na educação por meio do Comunicado de 22/03/1995: reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudança no padrão de gestão, a fim de realizar uma “revisão do papel do Estado na área de prestação de serviços educacionais” (SÃO PAULO, 1995).

A mudança configurou-se na transformação do Estado de São Paulo em “articulador e integrador do projeto educacional”, ao invés de “simples prestador de serviços educacionais”; dessa forma, o governo assumiu o papel de “planejador estratégico desses serviços” (SÃO PAULO, 1995). O fato materializou-se, entre outras medidas, na racionalização administrativa para o aproveitamento dos recursos humanos, inclusive estimulando os servidores públicos a se demitirem, ao estabelecer o pagamento de indenizações, na adoção de parcerias para a manutenção da escola, principalmente, a parceria dos municípios, e na realização de avaliações institucionais (SARESP) para o controle *a posteriori* dos resultados, de modo a diminuir a presença do governo do estado na oferta da educação, por meio da transferência de responsabilidades (ADRIÃO, 2001).

A primeira diretriz proposta, “reforma e racionalização da estrutura administrativa”, abarcava os objetivos: a) informatizar os dados educacionais, b) reorganizar as escolas de ensino fundamental, sob o argumento de adequar o espaço físico à faixa etária dos alunos, c) reorganizar a estrutura da SEE/SP com a extinção de órgãos centralizados, redefinindo as

³⁶ Nesse ano, a Res. SE nº 294 fixou o módulo de Supervisor de Ensino em um total de 1524 cargos. O módulo de Supervisor de Ensino, por DER, também foi alterado pelas Res. SE nº 219/1987 e nº 132/1988 (SÃO PAULO, 1987).

atribuições do pessoal remanescente, procurando “enxugar os órgãos desnecessários da Secretaria” (SÃO PAULO, 1995).

A segunda diretriz, “desconcentração e descentralização de recursos e competências”, propôs articular parcerias, cabendo aos municípios o destaque de “parceiros privilegiados”. A diretriz “mudanças no padrão de gestão” salientou a adoção de parceria³⁷ e objetivou a adequar o fluxo escolar (SÃO PAULO, 1995).

Nesse período, vimos a instituição do Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual por intermédio do Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995 (SÃO PAULO, 1995), sob o argumento de melhor atender aos alunos e do posterior repasse, via convênio, de parte do ensino fundamental para os municípios pelo Decreto nº 40.673, de 16 de fevereiro de 1996 (SÃO PAULO, 1996).

No bojo dessas mudanças, as Divisões Regionais de Ensino foram extintas pelo Decreto nº 39.902, de um de janeiro de 1995, sob a justificativa de enxugar a máquina administrativa e extinguir órgãos com funções duplicadas, fato que proporcionaria a eliminação de um nível hierárquico na estrutura da SEE/SP e sua eficiência tendo em vista a descentralização. Como consequência, as atribuições dos setores das Delegacias de Ensino se ampliaram e os servidores públicos, atuantes nas Divisões Regionais de Ensino, foram transferidos para as Delegacias de Ensino e as Coordenadorias de Ensino³⁸ (SÃO PAULO, 1995).

A justificativa, apresentada no parágrafo anterior, é questionada por Mandel (2015) tendo em vista que essas instâncias eram unidades orçamentárias com recursos próprios que faziam licitações, coordenavam recursos humanos e organizavam programas próprios. Nesse

³⁷ Cabe lembrar que a publicação da Resolução SE nº 24, de 05/04/2005, que “dispõe sobre Escola em Parceria”, possibilita que a unidade escolar, por meio da Associação de Pais e Mestres, desenvolva ação conjunta com a comunidade - entidades representativas da sociedade civil, Indústrias, Empresas, Comércio e outras - com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade do ensino, artigo 1º.

Em 2011, foi lançado pela SEE/SP e Parceiros da Educação (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP) o “Programa Educação Compromisso de São Paulo” que teve apoio e envolvimento de diversas organizações e instituições, como Fundação Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemann, MSC Participações, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa Cedac, Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú Social, Itaú BBA, Iguatemi, Santander, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Bradesco, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (Ice), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Instituto Península, Instituto Arymax e da consultoria internacional McKinsey & Company (<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governador-anuncia-programa-de-aco-es-e-convida-a-sociedade-para-compromisso-pela-educacao> Acesso em 13/10/2016). Além desse, há a parceria com o Instituto Vila (OSCIP) e o Instituto Ayrton Senna, dentre outros.

Ainda sobre esse assunto, Riscal e Libanori (2013) em “A constituição das unidades escolares como executoras das políticas públicas por meio de parcerias entre estado e organizações sociais”, analisaram a concepção e o papel das parcerias intersetoriais em cinco programas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, implementados de 1995 a 2008, quais sejam: Escola da Família; Superação Jovem; Justiça e Educação: Parceria para a Cidadania; Escola em Parceria; Comunidade Presente.

³⁸ Cabe lembrar que um dos pontos apontados tratava-se do grande número de servidores públicos atuando na SEE/SP. Para resolver essa questão, foi adotado, para os interessados, plano de demissão voluntária.

sentido, para a autora, com a extinção, o que ocorreu foi uma centralização das decisões na SEE/SP e um controle, sobretudo depois da implantação do sistema de informatização.

Dessa forma, as Delegacias de Ensino passaram a responder pela supervisão pedagógica, vida funcional dos profissionais, administração financeira, orçamentária, patrimonial, manutenção das escolas, entre outros.

Para Viriato (2001), o redimensionamento das Delegacias de Ensino e escolas para assumirem funções que antes não lhes competiam, exigiu recursos humanos e materiais que não existiam na maioria das Delegacias e escolas. A autora aponta, ainda, que além da inexistência e despreparo do pessoal técnico-administrativo para assumir as novas funções, o critério para o remanejamento dos funcionários designados nas Divisões Regionais de Ensino (DREs) não foi explícito³⁹.

Segundo Mandel (2015), a SEE/SP assumiu o processo de controle da rede abrangendo todas as áreas de gestão, em uma clara intenção centralizadora, mas expressa, do ponto de vista administrativo, como modernização da estrutura burocrática da SEE/SP por meio da descentralização de atribuições e atividades. A autora afirma que a descentralização operada preservou os processos instituídos de decisão da política educacional das forças locais, concentrando na área técnica as decisões acerca de diretrizes e procedimentos adotados. Para a autora, tal rearranjo não deixou de estar delineado na esfera tradicional de poder e evidenciou a influência do governador e seus secretários sobre os poderes locais.

Ainda no movimento de adequação, em 1999, as Delegacias de Ensino, no Estado de São Paulo, passaram a ser nomeadas Diretorias de Ensino com a publicação do Decreto nº 43.948, de nove de abril de 1999 (SÃO PAULO, 1999). Anterior a essa mudança, haviam 143 Delegacias de Ensino que foram substituídas por 89 Diretorias de Ensino, hoje 91⁴⁰, com o consequente rearranjo entre o número de escolas sob jurisdição de cada uma, fato que causou a reação de políticos das localidades⁴¹.

O supervisor de ensino, agora com um número maior de escolas sob sua responsabilidade, passou a ter acrescida às suas atribuições, as que eram realizadas pela equipe técnica de supervisão pedagógica das DREs (Decreto nº 39.902/1995). Coube ainda ao

³⁹ Em março de 1995, por meio da Res SE nº 57 foi definido a quantidade de funcionários de acordo com o número de escolas sob jurisdição da Delegacia de Ensino.

⁴⁰ Em 2005 foi criada a Diretoria de Ensino- Região de Avaré (Decreto nº 49.620) e em 2006 a Diretoria de Ensino – Região de Penapólis (Decreto nº 50.918).

⁴¹ Tratam deste assunto, os estudos de Alba Maria Ferreira Rossi “Delegacias de Ensino: o conflito entre diálogo e poder” (2000) e Surlei Ronconi “Democracia e participação no sistema educacional paulista: do discurso à prática – Penapólis, um estudo sobre o processo de reorganização das Diretorias de Ensino” (2008).

ocupante desse cargo a responsabilidade pelos índices de qualidade e quantidade exigidos pelo governo e materializados nos resultados das avaliações externas.

Nas palavras de Mandel (2015)

Este era um processo historicamente dominado pela rede de interesses e influências das regiões e tanto diretores regionais de ensino quanto delegados eram escolhidos com base em acordos envolvendo deputados federais, estaduais, vereadores e prefeitos dos municípios sede. Por isso, o processo só se efetivou em função da confiança e proximidade estreita do governador com a então secretária Professora Rose, não se completando, mesmo assim, em algumas regiões (segundo depoimento de assessores do período)
[...] A ideia seria renovar o processo depois de dois ou três anos, mas a SEESP não conseguiu organizar novo processo seletivo: com a aproximação do novo período eleitoral e a fragilidade do governador (diagnosticado com câncer em 1998), não houve como resistir à pressão dos políticos locais e regionais para indicação dos delegados (MANDEL, 2015, p. 48-49).

Em 1997, foi publicada a Lei Complementar nº 836 que instituiu o “Plano de Carreira do Quadro do Magistério da Secretaria de Estado da Educação” (SÃO PAULO, 1997), definindo o supervisor de ensino como profissional do Quadro do Magistério na Classe de Suporte Pedagógico. Nessa legislação, permaneceu a realização de concurso público de provas e títulos para o ingresso no cargo, sendo necessário para tanto: possuir licenciatura plena em pedagogia ou pós-graduação na área de educação e ter, no mínimo, oito anos de efetivo exercício no magistério dos quais dois anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico ou de direção de órgãos técnicos ou, ter no mínimo, dez anos de magistério.

Sem alterações quanto a forma de provimento e requisitos necessários para o desempenho do cargo de supervisor de ensino, em 2002 e 2008, ocorreram concursos para ingresso ao cargo.

Porém, o dirigente regional de ensino⁴² continuou sendo provido em comissão, mediante nomeação precedida de processo de escolha a critério da SEE/SP, conforme estabelece o anexo III, Lei Complementar nº 836/1997 (SÃO PAULO, 1997). Para tanto, seria necessário possuir licenciatura de graduação plena ou pós-graduação na área de educação, ser titular de cargo do quadro do magistério estadual e ter, no mínimo, oito anos de efetivo exercício no magistério dos quais dois anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico ou de direção de órgãos técnicos ou, ter no mínimo, dez anos de magistério.

⁴² Cargo em comissão criado pela Lei Complementar 836/1997 (art. 41). Cento e quarenta cargos de Delegado de Ensino foram extintos pela mesma lei (art. 48)

Em 2008, foi instituído por intermédio da Resolução SGP nº 17, de dezesseis de outubro de 2008⁴³, o processo de certificação ocupacional com validade de três anos. O procedimento de certificação ocupacional envolveu, conforme incisos I, II e III, art. 5º do Decreto nº 53.254/2008: a) o estabelecimento dos padrões de competência (definição do perfil adequado); b) a avaliação de competências, para verificar se o candidato atendia aos padrões indicados para o exercício do cargo em comissão e função ou emprego de confiança; c) a capacitação dos avaliados que já exerciam cargo em comissão, função ou emprego de confiança e que não obtiveram certificação (SÃO PAULO, 2008).

Cabe mencionar que o servidor público, não aprovado no processo de certificação, receberia capacitação, cuja responsabilidade recairia para a Fundação do Desenvolvimento Administrativo – Fundap, conforme artigo 7º do Decreto nº 53.254/2008, e se submeteria a mais uma avaliação, prevista no parágrafo único, artigo 9º do Decreto nº 53.254/2008, não podendo dessa vez, permanecer no cargo caso não obtivesse certificação (SÃO PAULO, 2008).

Ainda, em 2008, durante o governo de José Serra e tendo à frente da SEE/SP, Maria Helena Guimarães Castro⁴⁴, ocorreu a implantação do currículo unificado nas escolas estaduais com os Programas “São Paulo faz Escola” (ainda como proposta curricular) e “Ler e Escrever”, sendo avaliados pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Para tanto, uma série de mecanismos foram adotados, como formação de professores, distribuição de materiais, organização de turmas para recuperação da aprendizagem, desenvolvimento de programas e projetos. A ênfase nesse período se deu para, o que foi denominado, qualidade do ensino, em uma continuidade a gestão por resultados, que se fortalece.

Quanto à estrutura organizacional, o Decreto nº 7510/1976 vigorou até 2011 quando foi revogado pelo Decreto nº 57.141 e a SEE/SP foi, mais uma vez, reorganizada.

Mandel (2015) afirma que:

Quando secretária (2007 – 2008), a Profa. Maria Helena Guimarães Castro julgava necessário fortalecer as Diretorias de Ensino, para que pudessem receber outras atribuições que estavam sob responsabilidade dos órgãos centrais desde a extinção das Divisões Regionais de Ensino em 1995, segundo depoimento de uma assessora deste período. Ela acreditava que as Diretorias

⁴³ Implementado na SEE/SP com fundamento no Decreto nº 53.254, de 21 de julho de 2008. O processo de certificação ocupacional para Dirigente Regional de Ensino foi homologado em 2009, 2010 e 2011, período em que provavelmente tenha ocorrido (Resolução Conjunta SGP/SE nº 01, de dois de setembro de 2009; Resolução Conjunta SGP/SE nº 01, de 22/06/2010; Resolução Conjunta SGP/SE nº 01, de 20 de maio de 2011).

⁴⁴ Maria Helena Guimarães Castro atuou como dirigente do INEP-MEC nas duas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nesse período, observa-se a criação, no Brasil, do sistema nacional de avaliação da Educação Básica e Superior.

de Ensino não tinham sido preparadas na época para receber as atribuições das Divisões Regionais de Ensino que tinham sido extintas, nem em termos de estrutura nem em termos de quadro de pessoal, resultando, desde 1995, num hiato na sua relação com a administração central.

Na tentativa de sanar este problema, em 1998, a SEESP contratou a Fundap para propor uma reestruturação das Diretorias de Ensino, visando à descentralização de atribuições, à composição de um quadro e pessoal regional de perfil mais técnico e especializado, e a padronização e normalização de procedimentos e processos especialmente os administrativos. A partir dos diagnósticos já existentes, a equipe da Fundap entendeu que não seria coerente propor uma reestruturação só das Diretorias de Ensino sem alinhá-la a uma reestruturação da administração central (MANDEL, 2015, p. 54 - 55).

Ainda de acordo com Mandel (2015), a Fundap propunha estender a proposta de reorganização as escolas e regionalização da rede. Todavia, segundo a autora, a SEE/SP suprimiu o estudo acerca da reorganização da escola, embora fundamentasse todas as ações para alteração do quadro em suas necessidades por meio da metodologia de “cadeia de serviços”. Nessa metodologia, considerar-se-ia o que a SEE/SP precisaria fornecer às escolas para que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse, em uma “gestão para resultados com foco no desempenho dos alunos” (SÃO PAULO, SEE⁴⁵). A autora afirma que as áreas da SEE/SP que não oferecessem algo para as escolas fossem suprimidas na nova estrutura.

No que tange à regionalização da rede, Mandel (2015) assegura que a SEE/SP receava que tal medida afetasse sua reorganização devido ao jogo de forças políticas das regiões, uma vez que, com exceção de 1996, os dirigentes de ensino foram indicados por deputados influentes da região e modificar a configuração regional/geográfica das Diretorias de Ensino poderia causar transtornos.

Segundo informações disponíveis no site da SEE/SP, a reorganização foi planejada desde 2007 e começou a se materializar em julho de 2011, com a publicação do Decreto nº 57.141, com o objetivo de

agilizar, racionalizar e tornar mais eficientes e econômicos todos os procedimentos administrativos e desonerar os diretores [...] de atividades burocráticas, permitindo a eles maior dedicação às ações voltadas ao aprendizado dos alunos. Em outras palavras, as escolas contarão com maior apoio das diretorias regionais de ensino e da Administração Central na execução e gestão das tarefas administrativas (SÃO PAULO⁴⁶, SEE, 2011).

⁴⁵Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/rede-estadual-de-ensino-tera-novo-modelo-de-gestao-ate-2012>. Acesso em 16/01/2017

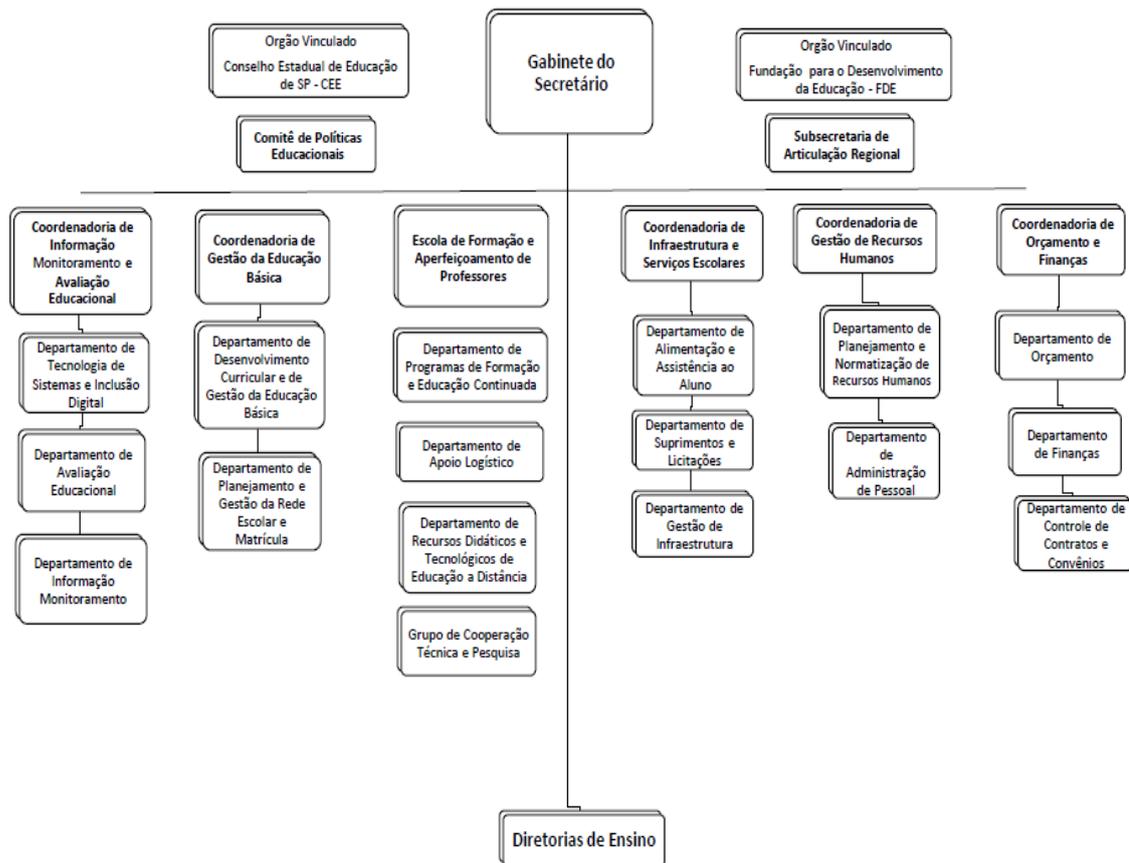
⁴⁶ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-de-sp-envia-ao-legislativo-projetos-de-lei-para-melhoria-do-ensino> Acesso em 16/01/2017.

De acordo com o estabelecido no Decreto nº 57.141/2011, em seu artigo 3º, a organização da SEE/SP é orientada pelo

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

Desde 2011, a SEE/SP passou a ter a seguinte estrutura básica: Gabinete do Secretário; Comitê de Políticas Educacionais; Subsecretaria de Articulação Regional (SAREG); Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP) criada em 2009 pelo Decreto nº 54.297; Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB)⁴⁷; Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI); Diretorias de Ensino (DER) (art. 4º, Decreto nº 57.141/2011). O Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) vinculam-se a SEE/SP (art 5º, Decreto nº 57.141/2011), conforme segue:

⁴⁷De maneira geral, como estabelecido no Decreto nº 57.141, integram a Escola de Formação e as Coordenadorias: I) Assitência Técnica do Coordenador, II) Departamentos com Centros e III) Núcleos de Apoio (SÃO PAULO, 2011) . A assistência técnica, a assistência técnica de coordenadores, os corpos técnicos e a equipe da supervisão de ensino não se caracterizam como unidade administrativa, como definido no artigo 16, Decreto nº 57.141/2011(SÃO PAULO, 2011).



Organograma 1: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (básico)⁴⁸.

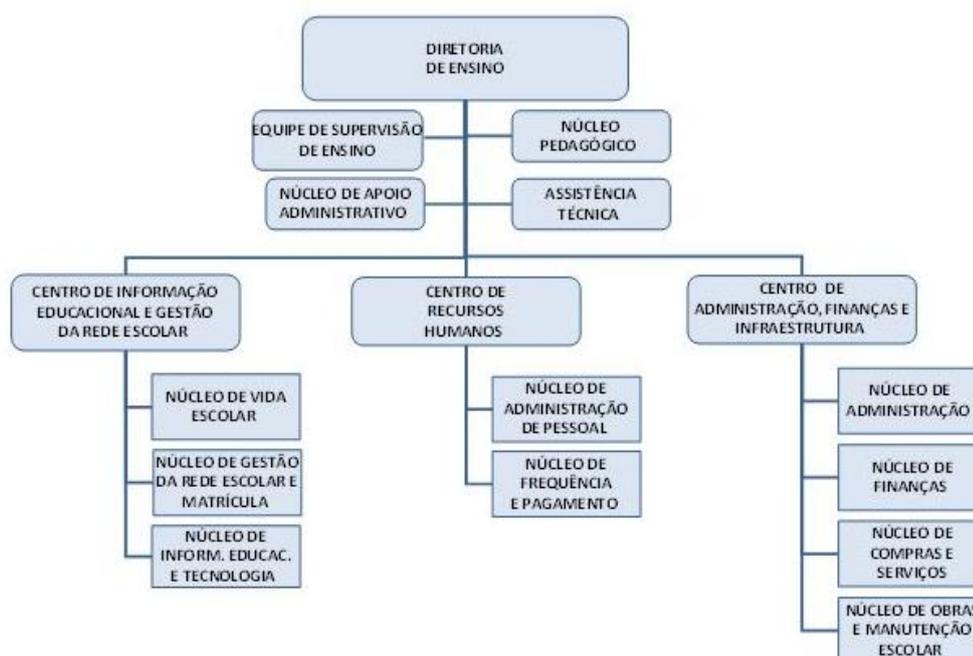
De acordo com Sebastião Aguiar, responsável pela coordenação da obra da SEE/SP “A nova estrutura administrativa da SEE/SP: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno” (2013), na nova estrutura, a organização previa que os serviços fossem unificados por área, visando evitar a duplicação de ações, como ocorria anteriormente. Dessa forma, cada coordenadoria se responsabilizou por todas as ações referentes a determinada área (recursos humanos, financeiro, obras, pedagógico) de todas as instâncias da SEE/SP - órgãos centrais e regionais (AGUIAR, 2013).

Nesse aspecto, Aguiar (2013) menciona que segundo Fernando Padula Novaes, chefe de gabinete no momento da publicação do Decreto 57.141/2011, “a CEI orientava de um modo, a COGSP de outro [...]. Cada uma tinha internamente [...] setores financeiros e de recursos humanos, em evidente duplicidade e tarefas.” (AGUIAR, 2013, p.56)

As Diretorias de Ensino, em uma segunda etapa, passaram a ser estruturadas, conforme artigo 5º do Decreto 57.141/2011, da seguinte maneira: a) Assistência Técnica; b) Equipe de Supervisão de Ensino; c) Núcleo Pedagógico; d) Centro de Informações Educacionais e Gestão

⁴⁸ Há Centros compondo alguns Departamentos.

da Rede Escolar composto por Núcleo de Vida Escolar, Núcleo de Gestão da Rede Escolar e Matrícula, Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia; e) Centro de Recursos Humanos composto por Núcleo de Administração de Pessoal, Núcleo de Frequência e Pagamento; f) Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura composto por Núcleo de Administração, Núcleo de Finanças, Núcleo de Compras e Serviços Núcleo de Obras e Manutenção Escolar; Núcleo de Apoio Administrativo; g) Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio; h) Centros Especializados de Ensino (SÃO PAULO, 2011):



Organograma 2: Diretoria de Ensino

Quanto às atribuições das Diretorias de Ensino, é possível observar a adoção de termos, provenientes da concepção de gestão por meio de resultados, como gerir, monitorar, metas, gerenciar, prestar serviço; todavia, observamos que alguns desses já se faziam presente na legislação desde 2009. Notamos, ainda, uma relativa distinção nas atribuições estabelecidas pelos Decretos nº 7510/1976 e nº 57.141/2011

Artigo 77 - As Delegacias de Ensino têm as seguintes atribuições[...]

I - coordenar e supervisionar o planejamento e a execução de atividades administrativo-pedagógicas nas unidades escolares estaduais [...];

II - supervisionar, prestar assistência técnica e fiscalizar as escolas municipais e particulares [...]

III - verificar as condições para autorização e funcionamento dos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares [...]

IV - acompanhar o funcionamento das instituições auxiliares das escolas, bem como a obtenção e aplicação dos recursos;

V - assegurar a execução dos serviços de Assistência ao Escolar;
 VI - verificar o cumprimento dos Regimentos Escolares [...]
 VII - realizar os trabalhos necessários ao controle das atividades administrativas e pedagógicas da sede [...] (SÃO PAULO, Decreto nº 7510/1976)

Artigo 70 - As Diretorias de Ensino têm, [...] em articulação com as unidades centrais da Secretaria, as seguintes atribuições:

I - gerir:

a) o processo de ensino-aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação; [...]

II - monitorar os indicadores de desempenho das escolas para o atendimento das metas da Secretaria;

III - supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas, observando:

a) o cumprimento de programas e políticas; [...]

IV - subsidiar a elaboração dos regimentos das escolas;

V - assistir e acompanhar a direção das escolas, em especial quanto a instalações físicas, equipamentos, mobiliários e serviços de atendimento aos alunos;

VI - supervisionar e orientar as escolas com relação às atividades e registros de vida escolar dos alunos [...]

VII - dimensionar as necessidades de atendimento escolar e consolidar a demanda por vagas;

VIII - propor e acompanhar:

a) a execução do plano de obras da Diretoria de Ensino;

b) a prestação de serviços aos alunos;

IX - apoiar e acompanhar o processo de municipalização do ensino;

X - orientar:

a) a aplicação dos sistemas de avaliação [...]

b) os levantamentos censitários; [...]

XI - gerenciar serviços de informática aplicados à educação [...]

XII - implementar, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, programas de educação continuada.

XIII - especificar materiais, serviços, equipamentos e demais suprimentos das escolas e da Diretoria de Ensino, em articulação com as unidades centrais da Secretaria, responsáveis;

XIV - articular as atividades do Núcleo Pedagógico com as da Equipe de Supervisão de Ensino [...] (SÃO PAULO, Decreto nº 57.141/2011)

É possível, ainda, observar, de forma manifesta no decreto, que aos órgãos centrais da SEE/SP, por meio de suas coordenadorias, cabem os papéis de normatização, definição de diretrizes e controle dos resultados, enquanto caberia às Diretorias de Ensino e às escolas, a função de execução. Nessa mesma perspectiva, informações contidas no site da SEE/SP confirmam que

Todos serão responsáveis pela obtenção dos resultados previstos nas metas da educação, pelo monitoramento e a avaliação dos resultados. Dessa forma, as atividades da Secretaria estarão baseadas em processos esquematicamente distribuídos por três níveis: central, no qual se formulam as políticas e diretrizes, caracterizado pela atividade estratégica; regional, desempenhado pelas Diretorias de Ensino, responsáveis por orientar o ensino nas escolas sob

sua jurisdição, caracterizado pela **atuação tática e operacional**; e **local, em que as escolas exercem o processo de ensino/aprendizagem, aplicando recursos, materiais, métodos didático-pedagógicos e avaliações**. Do ponto de vista conceitual, **caberá à estrutura central definir políticas e metas**, conteúdos educacionais, organização do ano letivo, diretrizes e normas na aplicação e gestão de recursos. E **à descentralizada -Diretorias de Ensino e escolas- a execução do processo de ensino e aprendizagem, com a aplicação de recursos para essa finalidade e gerenciamento dos recursos locais**. De acordo com o secretário adjunto da Educação, João Cardoso Palma Filho, “trata-se de uma reforma que atualiza a administração da Secretaria, utilizando novas ferramentas no campo da gestão, de forma a dar condições de atuação pedagógica efetiva aos órgãos intermediários da rede, ao criar um corpo técnico capacitado para as atividades de natureza técnica e administrativa.” (SÃO PAULO, SEE⁴⁹, 2011, grifos nosso)

Ainda que referindo-se a estrutura da SEE/SP em 1976, Ruz Perez aponta a condição atribuída a escola, que também pode ser vista em 2011

[...] a escola aparece na ponta da estrutura educacional do Estado como executora das tarefas delegadas pelos órgãos centrais da Secretaria. Pode-se dizer que desvirtuando, de certa forma, a atividade-fim: o ensino, e privilegiando a atividade-meio. (RUZ PEREZ, 1994, p. 64)

Na obra “A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno”, a atribuição da SEE/SP é caracterizada de maneira peculiar:

A visão de resultado, neste caso, se baseia em entregas que precisam ser realizadas em todas as unidades da estrutura, a partir do seu ponto mais importante – a sala de aula. No outro extremo, **onde está a estrutura central da Secretaria, se concentram a “inteligência” e o monitoramento da educação**. Essas unidades centrais têm responsabilidades claras de entregas para a rede. (AGUIAR, 2013, p. 14, grifo nosso)

Segundo Brandt (2014), a motivação central do estudo para a reorganização foi subsidiar, a médio prazo, o fortalecimento da gestão descentralizada da política educacional presente no Novo Modelo de Gestão. Ainda de acordo com a autora, a ampliação da capacidade de gestão, manifestada nas atribuições imputadas às unidades internas das Diretorias de Ensino, exigiu a ampliação de postos de trabalho e o provimento de cargos de nível superior de natureza administrativa.

⁴⁹ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/rede-estadual-de-ensino-tera-novo-modelo-de-gestao-ate-2012>. Acesso em 16/01/2017.

Brandt (2014) aponta que a DER passou a ser compreendida como um órgão regional com estrutura de comando e a capacidade gerencial foi ampliada com a criação de cargos de direção nos núcleos e centros.

Nessa perspectiva, cabe lembrar com Gandini e Riscal (2009) que a adoção de estratégias para uma maior eficiência corresponderam também à institucionalização de processos vinculados ao gerenciamento de resultados obtidos em avaliações de larga escala e associada ao desenvolvimento da concepção de qualidade total. Para as autoras

Os resultados das avaliações comparativas foram um dos principais focos da política educacional baseada no gerenciamento de resultados, como forma de diagnosticar problemas e avaliar o impacto das mudanças, o que possibilitaria o planejamento de novas estratégias ou a manutenção daquelas cujo resultado vem sendo satisfatório. [...]

Nesta perspectiva é que deve ser compreendida a concepção de gerenciamento de resultados. A avaliação dos resultados é baseada na separação entre os agentes da burocracia estatal e os agentes executores da política. A burocracia estatal é responsável pela elaboração de estudos estatísticos, baseados nos relatórios e indicadores, que permitem a produção de diagnósticos que apontam as áreas e problemas que devem ser priorizados. A partir dos diagnósticos são elaborados programas e projetos que devem ser focais e constituídos de estratégias voltadas para a melhoria dos indicadores. Gradualmente o sistema seria regulado por meio destas estratégias baseadas no fluxo de informações que retroalimentam o sistema. Trata-se de um sistema cuja eficiência encontra-se na capacidade da burocracia estatal estabelecer, na fase inicial as categorias que possibilitem a mensuração e que serão tomadas como indicadores permitindo a avaliação e implantação de medidas de ajuste. Cifras e números, enfim, a estatística homogeneizante forma a base da política de gerenciamento. A separação entre a burocracia estatal e a sociedade é, neste modelo de administração, completa. Toda a dimensão social é homogeneizada e controlada, submetida a avaliações e enquadrada segundo padrões de medidas estabelecidos previamente de acordo com os critérios necessários ao gerenciamento (GANDINI; RISCAL, 2009, p. 09 -10)

Para a implantação da nova estrutura uma série de medidas foi tomada, dentre elas: a classificação de funções de serviço público destinadas à SEE/SP reorganizada, por intermédio da Res SE nº 56/2011⁵⁰; a realização de concurso público para provimento de 245 cargos de executivo público⁵¹; a criação de cargos comissionados de assistente técnico de coordenador,

⁵⁰ Funções classificadas para efeito de atribuição de pro labore, com fundamento no Decreto nº 52.833/2008, nos termos do artigo 28 da Lei nº 10.168/1968, no qual fica o Poder Executivo autorizado a conceder, por decreto, nos casos decorrentes de reforma administrativa, "pro labore" aos servidores designados para o exercício de função de chefia ou de direção de unidade existente por força de lei ou de decreto e que não tenha o cargo correspondente.

⁵¹ Concurso nos termos do artigo 23 do Decreto nº 52.833, de 24 de março de 2008, consoante autorização governamental exarada no Processo nº 141/0100/2008 - DRHU, publicada no DOE 12/07/2008 (Instruções Especiais SE 01 de 2011)

diretor técnico III, assessor técnico de gabinete, assistente técnico de gabinete III, coordenador, conforme estabelece o inciso I, art. 13, Lei Complementar nº 1.158/2011 (SÃO PAULO, 2011).

Em notícia disponível no site da SEE/SP, datada em 19 de julho de 2011, Fernando Padula Novaes menciona que as “funções não serão mais preenchidas por educadores, mas sim por profissionais de nível médio e técnico⁵², específicos de cada área” (SÃO PAULO, SEE, 2011)⁵³.

Para Mandel (2015), em 2010, a maioria dos servidores que atuava na SEE/SP provinha do quadro do magistério e do quadro da Secretaria da Educação; esse último, constituído por ocupantes indicados e nomeados sem concurso. A autora afirma que a ausência de capacidade técnica da SEE/SP e a prática dos dirigentes de não ampliar os espaços de discussão das decisões com a estrutura acarretou na atuação de grupos junto ao gabinete, formados por pessoas de confiança contratadas de empresas terceirizadas prestadoras de serviços à SEE/SP. Como consequência, quando o secretário era substituído, os grupos constituídos e o conhecimento produzido se desfaziam.

Nas Diretorias de Ensino, a direção de núcleos e centros deveria ser preenchida pelos servidores da respectiva repartição, incluindo os integrantes do quadro do magistério, desde que estivessem designados como assistentes técnicos na Diretoria de Ensino na data da publicação do Decreto nº 57.141, conforme estabelecem as Resoluções SE nº 69/2011 e 75/2011 (SÃO PAULO, 2011).

Além disso, os integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar que, na data da publicação da Resolução SE 75 de 30 de novembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011) estivessem em exercício na Diretoria de Ensino puderam manter sua designação se assim desejassem “até se aposentarem e auxiliar[iam] no treinamento dos profissionais a serem contratados” (SÃO PAULO, SEE 2011)⁵⁴.

Tal possibilidade dos professores em exercício na Diretoria de Ensino oferecer treinamento aos novos profissionais (não professores) parece um pouco contraditória, tendo em vista o discurso da SEE/SP acerca da “insuficiência de quadros próprios qualificados para exercer a gestão da educação em todos os níveis da estrutura da Secretaria” (AGUIAR, 2013,

⁵² Refere-se a profissionais com formação em ensino superior, conforme é possível verificar na legislação que cria os cargos e editais dos concursos públicos. Apenas para o provimento ao cargo de oficial administrativo é permitido ensino médio completo.

⁵³ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/rede-estadual-de-ensino-tera-novo-modelo-de-gestao-ate-2012> Acesso em 16/01/2017.

⁵⁴ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/rede-estadual-de-ensino-tera-novo-modelo-de-gestao-ate-2012>. Acesso em 16/01/2017.

p.14) formado em sua maioria por professores. Como poderiam treinar os novos profissionais, se a eles foi imputado o título de “pouco qualificados” (AGUIAR,2013, p. 14)⁵⁵?

A afirmação acerca da economia anual de R\$2,2 milhões com a folha de pagamento, anunciada no site da SEE/SP, permite apontar a verdadeira razão para a criação de um “quadro mais adequado à Reestruturação Administrativa da Pasta e ao desafio de tornar o ensino público paulista um dos melhores do mundo” (SÃO PAULO, SEE⁵⁶, 2011), em que pese a proposta de profissionalização do quadro de servidores públicos para atuar nos órgãos centrais e regionais, com a realização de concurso público para ingresso na função que desempenhariam.

Com a Resolução SE n°75/2011 ficou vedado novos afastamentos de integrantes do Quadro do Magistério para o exercício de atividades administrativas nas Diretorias de Ensino, conforme parágrafo único, art. 3⁵⁷ (SÃO PAULO, 2011), a exceção ficou a cargo da designação de professores para atuar na Diretoria de Ensino como professores-coordenadores do Núcleo Pedagógico. Fato inquestionável.

Em 2012, com a publicação da Lei n° 14.690, em quatro de janeiro, ocorreu a extinção de 1731 cargos vagos de Agente de Serviços Escolares do Quadro de Apoio Escolar, 24 cargos das classes de encarregado I e 79 cargos de chefe I, conforme inciso II, art. 3º, bem como a criação de: a) cargos em comissão - diretor técnico II, diretor técnico I, diretor II, diretor I, assessor técnico de gabinete, assistente técnico de gabinete III, assistente técnico IV; b) cargos - analista administrativo, analista sociocultural, executivo público, agente técnico de assistência à saúde, para atuar nas Diretorias de Ensino e SEE/SP (SÃO PAULO, 2012). Logo, ao lado dos professores designados nas Diretorias de Ensino, foram providos, nos cargos criados, outros profissionais.

⁵⁵ Termos utilizados na obra “A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno”, da Secretaria do Estado da Educação, executada e coordenada por Sebastião Aguiar (2013).

⁵⁶ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-de-sp-envia-ao-legislativo-projetos-de-lei-para-melhoria-do-ensino>. Acesso em 16/01/2017.

⁵⁷ Em 2016, a Res. SE n° 58 dá nova redação ao artigo 3º da Resolução SE n° 75/2011 (SÃO PAULO, 2016). Dessa maneira, os integrantes do Quadro de Apoio Escolar e do Quadro do Magistério que assim se encontravam na data da publicação dessa resolução poderiam permanecer em exercício na Diretoria de Ensino, ou seja, 08/11/2016. Além disso, estabelece que professores adidos e readaptados poderão, excepcionalmente, ser afastados para exercício de atividades administrativas nas Diretorias de Ensino desde que classificados em unidade escolar jurisdicionada à ela. Chama-nos a atenção o estabelecimento de outra data base para a permanência de professores nas DERs, cinco anos após a publicação da resolução que normatizava a questão. Parece-nos que se trata de uma tentativa de normatizar o que fora descumprido em alguma Diretoria de Ensino.

Outra questão que nos chama atenção é a possibilidade de professores (adidos e readaptados) serem, novamente, designados para o exercício de atividades administrativas. No tocante a questão, parece-nos que se trata de reorganizar os recursos humanos disponíveis, suprindo as necessidades do momento, tendo em vista que tais professores, pela não existência de classes ou por impedimento médico, não atuam em sala de aula.

À Diretoria de Ensino ainda foi imputada manter uma relação direta com cada Coordenadoria, de acordo o assunto a ser tratado, e com o Gabinete do Secretário por meio da Subsecretaria de Articulação Regional⁵⁸.

Para o provimento aos cargos em comissão foram exigidos os requisitos, genericamente, estabelecidos no anexo IV da Lei Complementar nº 1080/2008 (SÃO PAULO, 2008), no que se refere a escolaridade e experiência na área. Não obstante, o parágrafo único, artigo 2º da Lei 14.690/2012 estabeleceu que

Parágrafo único: O provimento dos cargos em comissão dar-se-á, **preferencialmente**, por servidores públicos estaduais, titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade de natureza permanente, **à exceção dos cargos de direção destinados às Diretorias de Ensino, que deverão ser providos por servidores ou ex-servidores públicos estaduais** (SÃO PAULO, 2012, grifos nosso)

Como podemos observar, no inciso II, art. 115 da Constituição do Estado de São Paulo de 1989, a palavra “preferencialmente” empregada ao disciplinar o provimento dos cargos em comissão da SEE/SP pode permitir que não servidores públicos assumam tais cargos, considerados de livre nomeação e exoneração (SÃO PAULO, 1989). A exceção, foi estipulada às Diretorias de Ensino, cujos cargos de direção devem ser providos por servidores ou ex-servidores públicos estaduais.

Acerca disso, a Emenda Constitucional nº 19/1998, no inciso V, art. 7º, determinou que os cargos em comissão seriam “preenchidos por servidores de carreira nos casos, condições e percentuais mínimos previstos em lei” (BRASIL, 1998). A mesma redação é dada pelo inciso V, artigo 115 da Constituição Estadual, cuja alteração foi dada pela Emenda Constitucional nº 21/2006 (SÃO PAULO, 2006). Cabe dizer que nem todos os coordenadores das criadas Coordenadorias atuavam na SEE/SP.

⁵⁸ A Subsecretaria de Articulação Regional tem, por meio de seu Corpo Técnico, as atribuições:

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

A utilização de cargos comissionados, trazem à lembrança as constatações de Weber (1971) ao afirmar que:

[...] o poder do monarca, em oposição aos funcionários burocráticos, é muito mais forte [...] devido a presença constante de aspirantes à promoção, com os quais o monarca pode facilmente substituir funcionários inconvenientes e independentes (WEBER, 1971, p. 271 - 272).

Mandel (2015) aponta que na organização administrativa dos departamentos e setores da SEE/SP se observou uma falta de transparência, de publicidade e de formalização na constituição de equipes, predominando os interesses do momento.

Observamos, ainda, que, em 2011 e 2012, o número de cargos comissionados criados, após a reorganização da SEE/SP, era superior ao de cargos providos por intermédio de concurso público de provas e títulos, conforme segue:

Quadro 01 : Cargos SEE/SP			
Cargo	Legislação	Quantidade	Provimento
Assessor técnico de gabinete	LC nº 1158/2011	08	Comissão
	Lei nº14.690/2012	05	Comissão
Assistente técnico de coordenador	LC nº 1158/2011	11	Comissão
Assistente técnico de gabinete III	LC nº 1158/2011	05	Comissão
	Lei nº14.690/2012	29	Comissão
Assistente técnico IV	Lei nº14.690/2012	25	Comissão
Coordenador	LC nº 1158/2011	05	Comissão
Diretor I	Lei nº14.690/2012	655	Comissão
Diretor II	Lei nº14.690/2012	84	Comissão
Diretor técnico I	Lei nº14.690/2012	363	Comissão
Diretor técnico II	Lei nº14.690/2012	240	Comissão
Diretor técnico III	LC nº 1158/2011	21	Comissão
Total		1451	
Analista Administrativo	Lei nº14.690/2012	182	Concurso público
Analista Sociocultural	Lei nº14.690/2012	25	Concurso público
Executivo público	Lei nº14.690/2012	100	Concurso público
Agente técnico de assistência a saúde	Lei nº14.690/2012	35	Concurso público
Total		342	

Fonte: Elaborado com base na Lei Complementar nº 1158/2011 (SÃO PAULO, 2011) e Lei nº 14.690/2012 (SÃO PAULO, 2012).

As legislações que criaram os cargos não mencionaram suas atribuições. Ao que parece as incumbências foram definidas para os setores da SEE/SP (coordenadorias, centros e núcleos) cabendo aos ocupantes dos cargos desempenhá-las. Tal fato pode ser justificado pela transitoriedade, em alguns casos, dos ocupantes de cargos no setor.

A forma como foram criados os cargos sugerem que nem sempre é procedente a afirmação de Keinert (2007), segundo a qual o debate sobre a carreira do funcionalismo público teria possibilitado a introdução de uma maneira mais adequada de prestação de serviço,

supostamente com mais qualidade. A decorrência disso, pode ser vista na “flexibilização” na atuação dos servidores.

Ainda acerca desse assunto, embora não constitua escopo deste estudo, agregamos a contribuição de Mandel (2015) que permite constatar possíveis repercussões na ação do supervisor de ensino:

Ao constatar que a maior parte do corpo técnico e administrativo que atuava nos órgãos centrais e nas Diretorias de Ensino era formada por professores afastados das escolas, a Fundap concluiu ser necessário profissionalizar a carreira dos que atuavam na nova estrutura, elaborando um minucioso projeto de lei para criação dos cargos de especialista em gestão de educação e de analista de gestão da educação, um para atuar na administração central e outro nas Diretorias. Como remuneração, a Fundap propôs paridade de vencimentos com o especialista em políticas públicas e o assessor de planejamento, orçamento e finanças.

Este era considerado um dos pilares de sustentação do modelo descentralizado de fortalecimento das Diretorias de Ensino. A Sareg, por exemplo, seria composta por quinze equipes, formada por um supervisor de ensino e dois desses especialistas em gestão da educação [...] O governo passou um ano analisando a proposta de criação dos cargos [...]. No final, as Secretarias de Gestão, da Fazenda e do Planejamento aprovaram a reestruturação, mas rejeitaram o plano de cargos proposto. O governo justificou esta recusa afirmando que o estado tinha uma política de carreira generalistas e não específicas por pastas [...]

Como resultado, as áreas das Diretorias de Ensino criadas não foram ocupadas pelos especialistas previstos e pessoas com escolarização de nível médio passaram a assumir o comando dessas áreas, como na administração central “[...] fazendo uma série de ações descabidas, que levam o modelo ao descrédito [...]” (MANDEL, 2015, p. 57 - 59)

É possível observar que a reorganização da SEE/SP foi formulada considerando a necessidade de profissionais específicos -não professores- para atuar em diferentes atribuições nos órgãos centrais e regionais. Desse modo, a não possibilidade da criação dos cargos solicitados, pode ter permitido o desenvolvimento de um amadorismo na condução dos serviços. Logo, é possível considerar que para o governo estadual, não se faz necessário que os diferentes órgãos disponham de pessoal qualificado, ou seja, com formação compatível com as funções que irá exercer. Somada a essa questão, temos a criação de cargos comissionados que podem ser providos, nos órgãos centrais, por não servidores públicos.

Cabe-nos lembrar com Mandel (2015) que, por 34 anos enquanto vigorou a estrutura anterior, a área pedagógica definia as diretrizes para todas as demais áreas (financeira, tecnológica, recursos humanos) na SEE/SP. Com a nova estrutura, as diretrizes educacionais

passaram a ser definidas, via comitê, por todas as áreas responsáveis por suprir as escolas e Diretorias de Ensino de recursos necessários à execução de suas atribuições.

Outra medida adotada na nova estrutura foi a criação de polos, nos quais as Diretorias de Ensino foram agrupadas, com a função de comunicação e orientações entre unidades centrais e descentralizadas da Secretaria, conforme estabelece o inciso II, art. 122, Decreto nº 57.141/2011 (SÃO PAULO, 2011).

Quanto à supervisão de ensino, em 2015, os requisitos para o provimento ao cargo de supervisor de ensino foram alterados, por intermédio da Lei Complementar nº 1256, de seis de janeiro de 2015, e passaram a exigir licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-Graduação em Educação e experiência profissional de, no mínimo oito anos de efetivo exercício no magistério, dos quais três anos em gestão educacional⁵⁹ (SÃO PAULO, 2011).

No entanto, não se definiu o que, ou quais cargos e/ou funções, considerar para fins de experiência profissional em gestão educacional. A definição, quando necessária⁶⁰, se deu por meio de comunicado interno, no qual, em 2015, foi considerado como gestão educacional o tempo no cargo/designação como diretor de escola, supervisor de ensino ou dirigente regional de ensino (Minuta de Correio, Suporte Pedagógico, 23 de julho de 2015, CELEP/DEPLAN/CGRH); e, em 2016, foi acrescido o tempo de designação como vice-diretor (Boletim Informativo CGRH, nº 01, edição 19, de 25 de julho de 2016, CELEP/DEPLAN). É interessante notar que, nesse caso, a legislação acabou sendo definida por meio de comunicados internos diferenciados a cada ano.

O apontamento das ações desenvolvidas, principalmente com a publicação do Decreto nº 57.141/2011, e seus possíveis desencadeamentos, permitirão compreender, ainda que parcialmente, algumas das ações realizadas, entre Diretorias de Ensino, em especial, pela supervisão de ensino.

A seguir, trataremos das atribuições da supervisão de ensino ao longo dos anos, da criação do cargo aos dias atuais.

⁵⁹ Na existência de cargos vagos ou cargos em substituição em virtude de afastamentos ou licenças, o seu preenchimento ocorre por meio de designações nos termos da Res. SE 82, de 16 de dezembro de 2013, alterada pela Res. SE 42, de 31 de julho de 2014. Além dos requisitos apontados, é necessário que o candidato a substituição seja titular de cargo na SEE/SP.

⁶⁰ A definição se fez necessária no período de inscrição para substituição de ocupante de cargo de supervisor de ensino.

3.2 Do Inspetor ao Supervisor de Ensino

É na perspectiva das orientações estatuídas que a supervisão de ensino, na figura inicial do inspetor, foi constituída.

Como este estudo pretende compreender a ação supervisora e sua materialidade em diferentes Diretorias de Ensino, os documentos legais, que definiram as competências/atribuições dos supervisores de ensino, apresentaram-se como basilares na medida em que, ao trazer as regulamentações para ação do supervisor de ensino, apontam possíveis práticas discordantes.

Oliveira (2012), ao estudar, em uma perspectiva bakhtiniana, a constituição da supervisão de ensino como profissão, por meio da leitura dos termos de visita, afirma que

[...] ainda que as definições e prescrições contidas no aparato legal não coincidam plenamente com as práticas efetivas destes profissionais, elas as constituem, na medida em que são uma condição de sua produção. Toda e qualquer renormalização passa por elas, pois ao definirem ações esperadas ou desejadas no desempenho da função, dão a ver sentidos e concepções acerca da mesma que situam os supervisores de ensino frente a outros grupos profissionais [...] (OLIVEIRA, 2012, p. 57)

Seguindo a concepção de Weber (2004) em relação à dominação burocrática, podemos concluir que o supervisor de ensino atuante na SEE/SP aproxima-se do funcionário legal-racional, uma vez que a investidura no cargo que ocupa supõe uma qualificação profissional “verificada por prova e certificado por diploma” (WEBER, 2004, p.144), possui competências funcionais fixas e obedece regulamentos abstratamente estabelecidos.

Entendendo, ainda que o supervisor de ensino compõe, junto com os demais servidores públicos que atuam na educação, um quadro administrativo burocrático hierarquicamente articulado, cabendo a ele, ordenar e obedecer às regras formalmente estatuídas, procuraremos apontar as atribuições previstas na legislação que regem seu trabalho, ainda que essas não constituam as únicas, tendo em vista outras normatizações que regem atividades que envolvem o ensino.

Antes, cabe lembrar com Weber (2006) que nenhuma dominação é exclusivamente burocrática, tendo em vista que não é exercida unicamente por funcionários contratados e a exigência de qualificação especializada não se estende aos que estão “no topo”. No mesmo sentido, não encontramos um quadro administrativo puramente burocrático, todavia, a autoridade é exercida dentro de uma área de competência legalmente estabelecida. Logo, a obediência não é devida ao indivíduo, mas ao cargo ocupado.

Segundo Chede⁶¹(2014), no Brasil Império, várias reformas atingiram a inspeção escolar, tendo em vista o objetivo de estruturar o Estado para implantar um quadro burocrático que substituísse o da herança lusitana.

Acerca das atribuições previstas na legislação e desempenhadas pelo inspetor distrital, Paulo (2007) menciona que, em 1893, predominava as atribuições técnico-pedagógicas em detrimento de uma orientação aos professores, tendo em vista a preocupação em fiscalizar escolas e professores e em registrar, no termo de visita, “tudo que lhe parecesse digno de louvor ou de censura”, conforme estabelece o §12, art. 40, Decreto nº 218/1893 (SÃO PAULO, 1893).

Podemos dizer que, nesse período, o inspetor distrital foi incumbido de atribuições referentes à organização e à implantação do sistema de ensino ao: propor a localização mais conveniente às escolas; visar títulos de professores nomeados e providenciar a abertura das escolas; indicar modificações necessárias no ensino do distrito; presidir comissões de exames para professores interinos de escolas provisórias; providenciar abertura das escolas; entender-se com a municipalidade acerca do recenseamento escolar; informar ao diretor geral aspectos relativos a vida funcional (licença, remoção, falta) de professores; apresentar ao diretor geral a indicação para criação e remoção de escolas, entre outros; além de instruir professores sobre seus deveres. O não cumprimento dos deveres, pelos inspetores, acarretaria em penas decretadas no código disciplinar previstas no art. 42 do Decreto nº 218/1893 (SÃO PAULO, 1893).

Chede (2014) aponta que a atividade de fiscalização e controle para o cumprimento da legislação é uma característica do inspetor escolar. Chede (2014) afirma que tal ação permitiu a esse profissional adquirir um conhecimento amplo da realidade das escolas, fato que favorecia a proposição de intervenções e indicação de políticas públicas.

Em 1898, o Decreto nº 518 estabeleceu as atribuições do inspetor escolar, encarregando-os da inspeção e da fiscalização das escolas sob sua responsabilidade e da execução de serviços relativos a instrução pública. Ao inspetor caberia instruir professores e diretores acerca do cumprimento de deveres, podendo, inclusive, impor penas por faltas cometidas; anteriormente, os inspetores, no caso distrital, apenas repreendiam os professores por eventuais faltas cometidas (SÃO PAULO, 1898).

⁶¹ Chede (2014), em sua tese acerca das características da supervisão de ensino paulista no período de 1965 a 1989, aponta que a história da supervisão de ensino é balizada por reformas administrativas que a relaciona a estrutura hierárquica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e ao poder de Estado, atribuindo a esses profissionais a função de controle e fiscalização do sistema de ensino.

Segundo Paulo (2007), com a inclusão dos inspetores municipais, subordinados à Câmara Municipal, no serviço de inspeção escolar, o governo estadual paulista tentava resolver o problema da fiscalização das escolas. Ainda segundo o autor, a prática desses profissionais era criticada até mesmo pelos inspetores escolares que viam uma atuação deficitária.

Já em 1910, o Decreto nº 1883, de seis de junho, menciona pela primeira vez, dentre as atribuições do inspetor escolar, a necessidade de comparecer todos os dias na Diretoria Geral para auxiliar nos trabalhos que lhe foram confiados. É possível observar, ainda, atribuições relacionadas a organização do sistema de ensino e da escola, como: orientar professores e diretores acerca da organização das classes e aos métodos de ensino que deveriam ser utilizados, promover serviço de estatística escolar, fazer cumprir e cumprir as determinações do governo e Diretor Geral. Ao inspetor foi mantida a incumbência de impor penas à professores e diretores por faltas cometidas (SÃO PAULO, 1910).

De acordo com Chede (2014), até as primeiras décadas da República, foi possível observar um espaço para mudanças na atuação do serviço de inspeção. Tal fato apresentava, para a autora, uma contradição basilar, já que mesmo exercendo a função fiscalizadora e controladora, ao inspetor era permitido um conhecimento conjunto do sistema de ensino, possibilitando ao profissional a proposição na política educacional e possibilidade de manifestações transformadoras. Contudo, para a autora, já na década de 1930, as ações de acompanhamento, avaliação e proposição de políticas pelo inspetor começam a desaparecer, tendo em vista a ampliação do atendimento educacional e a estagnação do número de inspetores.

Segundo Chede (2014)

Contraditoriamente, ao passo que a Reforma Sampaio Dória voltava-se à ampliação do sistema, e as ideias dos renovadores da educação permeavam os métodos de ensino, os inspetores começaram a distanciar-se das atribuições pedagógicas em favorecimento de um novo conjunto de práticas administrativas, voltadas para a elaboração de relatórios estatísticos e de acompanhamento da estrutura burocrática do sistema, que alimentavam os relatórios, nesse momento histórico, de outros interlocutores, os delegados regionais. Com essa nova hierarquização, a atuação direta dos inspetores começa a ficar disseminada em relatórios dos delegados, em tabelas e mapas estatísticos, perdendo a consistência crítica avaliativa e propositiva, que até então permeava os relatórios presentes nos Anuários do Ensino Paulista. Essa situação, por sua vez, sob a ótica do Estado Novo, encontra sua lógica uma vez que as políticas deveriam ser pensadas por uma elite dirigente centralizadora (CHEDE, 2014, p. 108 –109).

O caráter controlador do serviço de inspeção, conforme Chede (2014), estendia-se a esses profissionais em sua relação com seus superiores e poderia ser observado em indicações como “cumprir e fazer cumprir” e “entregas” de comunicados diários de suas visitas às escolas.

Chede (2014) aponta, ainda, que a definição de critérios objetivos para o exercício da inspeção garantia a autonomia na tomada das decisões junto às escolas e afastava as influências das políticas locais dos municípios.

Na década de 1930, as atribuições da inspeção escolar foram estabelecidas nos Decretos nº 5884/1933 e nº 6425/1934 referindo-se as funções técnicas e administrativas (art. 314, Decreto nº 5884/1933), dentre as quais: fiscalizar a escola, no que se concerne a técnica e eficiência do ensino, assiduidade dos docentes, disciplina e higiene dos alunos; orientar quanto ao trabalho educativo da escola, estimulando a aplicação dos métodos de ensino e realizando demonstrações; comunicar, ao delegado de ensino, o estado de conservação do patrimônio escolar; recensear a população escolar; cumprir e fazer cumprir leis e regulamentos; propor e aplicar penas; realizar sindicância por determinação do delegado de ensino ou por iniciativa própria (SÃO PAULO, 1933). Na eventual ausência de cumprimento das atribuições, comprovado em processo administrativo, o inspetor seria provido em outro cargo, desde que o motivo da dispensa não incompatibilizasse com sua função no magistério (art. 317, Decreto nº 5884/1933).

Segundo Gandini e Riscal (2007), uma série de ações da Diretoria de Ensino são indicadas no Anuário de 1935–1936, dentre elas, o trabalho de organização e fiscalização da rede estadual, realização de reunião entre diretores e inspetores para estudo de temas pedagógicos e de administração, publicação de boletins da Diretoria tratando de orientações sobre o ensino. Observamos uma preocupação em orientar, organizar e fiscalizar a rede de ensino com temas pedagógicos e de administração.

Chede (2014) ressalta que, na década de 1940, as possibilidades de ações transformadoras são neutralizadas com o fortalecimento de práticas fiscalizadoras e ênfase em ações mais mecânicas, desprovidas de análise crítica das políticas implementadas.

Silva Junior (1997) aponta que o final da década de 1950 é o marco da supervisão de ensino paulista. Para o autor, a transição da década de 1950 para 1960, trouxe a figura da supervisão de ensino para o “interior da equipe escolar de um trabalhador especializado”, inicialmente e, por pouco tempo, denominado “orientador pedagógico” com a missão de orientar os professores acerca de critérios e procedimentos do currículo (SILVA JUNIOR, s/d).

Silva Junior (s/d) afirma que na década de 1960

Este primeiro supervisor escolar paulista, ainda que sob outra denominação, recebia a sua primeira grande função, a de *guardião do currículo*. Cabia-lhe orientar pedagogicamente os professores a fim de que a organização curricular prevista para a escola, nela incluídos os critérios e procedimentos de avaliação a serem observados, alcançasse seu maior grau possível de materialização. Ser supervisor ou ser orientador pedagógico significava, claramente, cuidar da viabilização do currículo.

Cuidar do currículo, no entanto, não significava intervir em sua elaboração ou questionar suas origens. Assumia-se que a determinação de currículos era atribuição dos órgãos e das autoridades superiores do sistema escolar, cabendo às escolas apenas tomar conhecimento dessa determinação e movimentar-se para sua observância. (SILVA JUNIOR, s/d, p.106-107, grifos do autor)

Para Chede (2014), diante de influência tecnicista e com o golpe militar de 1964, a inspeção escolar já não mais apresentou um caráter transformador e inovador.

Na década de 1970, outros documentos legais foram publicados acerca das atribuições da supervisão de ensino, na época denominada supervisão pedagógica: os Decretos nº 5586/1975 e nº 7510/1976 (SÃO PAULO, 1975 e 1976).

As primeiras atribuições previstas para o cargo de supervisor pedagógico envolveram atividades referentes à: inspeção, implementação, orientação, acompanhamento, avaliação e controle da área pedagógica; garantia do fluxo de informações entre escola e órgãos centrais; determinação de providências para corrigir falhas administrativas; avaliação do desempenho do pessoal da escola quanto aos aspectos administrativos; cumprimento da legislação. No decreto de 1976, as áreas pedagógica e administrativa aparecem separadas.

Podemos observar que, do supervisor de ensino, não se esperava mais a proposição de medidas visando organizar e implantar o sistema de ensino como na década de 1890 e 1920. Nesse sentido, Ferini (2007) aponta que ao supervisor pedagógico coube o comprometimento com a execução de programas pensados por outrem e com os resultados educacionais apresentados.

Nas palavras de Silva Junior (s/d)

à exceção de São Paulo, que só em 1977 iria publicar sua proposta de “Supervisão Pedagógica em Ação”, quase todos os demais estados da federação brasileira já em 1974 lançavam as bases de seus “sistemas de supervisão” apoiando-se em um documento elaborado pelo Ministério da Educação, que postulava a presença necessária de um ou mais supervisores, além de outros “especialistas”, em todas as unidades escolares. [...] os sistemas escolares passaram a incluir em seus quadros funcionais supervisores cuja presença e função estariam mais uma vez legitimadas por sua possível contribuição à realização do currículo estabelecido.

O que se constataria a seguir desmentiria em breve tempo as expectativas otimistas geradas pela política. [...] Daí em diante os supervisores seriam desqualificados como interlocutores necessários na formulação das políticas

educacionais de Estado; ainda que a supervisão continuasse a ser considerada como necessária para o alcance das metas dessas políticas. De guardião do currículo, o supervisor passou à desconfortável posição de guardião das proposições legais. (SILVA JUNIOR, s/d, p. 108-109)

De acordo com Silva Junior (s/d) que a supervisão de ensino viu esvaír-se seu potencial de intervenção e interlocução na política educacional, resultante, dentre as hipóteses, da inconsistência teórica prática da ação supervisora decorrente da multiplicidade de tarefas sob sua responsabilidade, da desaceleração da pesquisa acadêmica sobre a supervisão e da inapetência dos supervisores em produzir intervenções significativas na elaboração de políticas. Assim, o supervisor de ensino teria se resignado a manter-se informado das políticas para executá-las.

As reformas introduzidas durante a década de 1970 consolidaram a divisão do trabalho no sistema de ensino e na escola, na medida em estabeleceram a separação entre as funções de concepção e execução do ensino que passam a ser definidas em termos técnicos. Caberia às instâncias superiores a definição das políticas educacionais, a função de concepção e planejamento, cabendo aos especialistas a execução e inspeção. A divisão do trabalho correspondeu a uma diferenciação que distanciou as atividades de concepção das atividades de execução no interior do sistema de ensino.

Para Oliveira (2012), na obra “Supervisão Pedagógica em Ação”, coordenada por Faustini em 1979, aparece afinada com a legislação vigente, dando ênfase, conforme aponta a coordenadora, as habilidades técnicas. Oliveira (2012) afirma, ainda, que, sob clara influência tecnicista, a obra, define a supervisão por meio de uma descrição de como realizar suas atividades.

Nessa perspectiva, é possível observar na introdução da obra supracitada a ênfase dada às tarefas e aos papéis de supervisão, destacando as habilidades técnicas, de modo a “proporcionar uma perspectiva comportamental necessária à ação supervisora” (FAUSTINI, 1979, p 14). Faustini (1979) afirma que a supervisão pedagógica assumiu variadas funções, majoritariamente administrativa, decorrentes da implantação da reforma de ensino, ainda que ações de caráter pedagógico tenham emergido.

Na década de 1980, a supervisão de ensino passou a ser entendida como especialidade pedagógica responsável pela divisão do trabalho, os ditos “especialistas”. Para Silva Junior (1984), a superação do “autoritarismo ingênuo” e a instrumentalização para análise da realidade, é necessária ao supervisor de ensino.

Na década de 1990, o supervisor de ensino paulista passou a desempenhar as atividades da equipe de supervisão pedagógica das extintas Divisões Regionais de Ensino, sem apresentar alterações significativas nas suas atribuições, como podemos observar: supervisionar e avaliar as atividades pedagógicas; colaborar com a implementação das normas pedagógicas; identificar e elaborar alternativas para sanar problemas pedagógicos; retroalimentar o sistema quanto aos aspectos curriculares (art. 13, Decreto nº 39.902/1995).

Ainda em 1993, a Lei Complementar nº 744 tinha imputado novamente a esse profissional a “pena de responsabilidade” caso não exercesse a supervisão e a fiscalização das unidades escolares, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas (inciso I, art. 9º), além de realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino (SÃO PAULO, 1993).

Em 1996, no documento “A Construção da Ação Supervisora” da SEE/SP, é delineado o papel do supervisor de ensino na implementação das reformas educacionais em vigor em São Paulo, atribuindo a esse profissional a função de atuar junto às escolas, analisando e direcionando suas práticas.

Chede (2014) aponta que as perspectivas transformadoras, incorporadas pela supervisão de ensino, sofreram um influxo na segunda metade da década de 1990, com a influência do neoliberalismo nas políticas da SEE/SP.

Em 2002, com a divulgação da realização de concurso público para o provimento ao cargo de supervisor, foi publicado, no Diário Oficial do Estado de São Paulo, o Comunicado de 30 de julho que dispunha sobre o perfil desse profissional e suas atribuições, entre elas: assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema; retroinformar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas (SÃO PAULO, 2002).

Nesse comunicado, o supervisor de ensino aparece como: proponente e executor participante de políticas educacionais; elemento de articulação, de mediação e de avaliação entre as políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola do sistema de ensino; participante de comissões sindicantes. Na escola, deveria orientar, acompanhar e avaliar a execução das propostas pedagógicas.

Para Tachinardi (2004), a supervisão de ensino, ao longo de sua história profissional, sofreu um desgaste em seu processo de profissionalização. Afirma, ainda, que com a reforma educacional, no período de 1995 a 2002, o supervisor sofreu uma desprofissionalização que se

intensificou no período subsequente devido a demanda de tarefas que passou a executar e dos prazos a serem cumpridos.

Em 2008, tendo em vista a realização do concurso público para supervisor de ensino, ocorreu a publicação das Instruções Especiais – SE 3, de 11 de abril (edital do último concurso) que versava, no item II, acerca das atribuições da supervisão: analisar os indicadores educacionais das unidades escolares e da Diretoria de Ensino buscando alternativas para a solução dos problemas, propostas para melhoria do processo ensino aprendizagem e da gestão das escolas; visitar às unidades escolares e participar de reuniões com os membros da Equipe Escolar; identificar as necessidades de formação continuada da Equipe Escolar; manter as unidades escolares informadas sobre as diretrizes dos órgãos centrais; acompanhar o funcionamento das escolas verificando a observância das normas legais pertinentes.

Ainda em 2008, com a implementação do currículo unificado na SEE/SP, foi atribuída ao supervisor de ensino, no documento “Orientações para a Gestão do Currículo na Escola”, a função de “apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008, p.4).

No bojo de normatizações e programas da SEE/SP, em 2011⁶², foi publicado o Decreto nº 57.141 que, em seu artigo 72, mencionou as atribuições das denominadas, nesse momento, ‘equipes de supervisão de ensino’ (SÃO PAULO, 2011). Para compreender a atuação do supervisor após a reorganização proposta, apresentamos a normatização no anexo.

Podemos observar que as atribuições não apresentaram expressivas mudanças em relação aos documentos anteriores no tocante a: implementação do processo educacional, fiscalização das escolas, correção de possíveis falhas administrativas e pedagógicas,

⁶²No ínterim de 1993 e 2011 foram publicados comunicados, instruções e resoluções que trataram do assunto. Nota-se que as publicações embasaram concursos públicos para provimento ao cargo e concurso de promoção de que trata a Lei Complementar nº 1097/2009, à exceção do documento de 2000, denominado “A construção de um novo modelo de supervisão”, apresentado como uma proposta preliminar a ser discutida nas Diretorias de Ensino. Esse documento trazia um outro modelo de supervisão de ensino e atribuía a esses profissionais a capacidade de “propiciar um trabalho comprometido com a gestão de um ensino de qualidade na escola pública, sem abrir mão do Poder Público na fiscalização e avaliação institucional da escola particular” (SÃO PAULO, 2000). A ideia era priorizar a atuação do supervisor (assessoria, acompanhamento e apoio) na escola de maneira a possibilitar sua autonomia. O modelo de atuação proposto pela administração Covas para a supervisão de ensino pretendia estabelecer uma nova relação entre a SEE/SP e as escolas, redefinindo as atribuições do supervisor de ensino, como responsável por garantir o padrão de qualidade de ensino mantido nas escolas. Nesse sentido o supervisor teria o papel fundamental na avaliação da qualidade das instituições escolares, públicas e particulares (SÃO PAULO, 2000). Segundo Oliveira (2012) o documento não se fez realidade na atuação dos supervisores, mas influenciou os documentos publicados posteriormente.

Entre 2009 e 2013, foram publicadas resoluções (SE nº 90/2009, nº70/2010 e nº 52/2013) que tratam do perfil, de competências e habilidades requeridos para supervisor de ensino, bem como das referências bibliográficas para concursos, exames e processos seletivos.

Recordemos que em 2011, foi lançado o Programa Educação Compromisso de São Paulo, do qual originou o Decreto nº 57.141.

participação em comissões de apuração preliminar e de sindicância, atuação na formação continuada, assistência ao dirigente regional de ensino, assessoramento da escola na interpretação e cumprimento da legislação.

Na década de 2010, encontramos explícita, nos documentos legais, a função da supervisão de ensino de implementar as ações definidas pela SEE/SP: participação no desenvolvimento de programas de formação continuada proposta pela Secretaria (inciso IV, art. 72, Decreto nº 57.141/2011); orientação para a implementação do currículo adotado pela Secretaria, acompanhando e avaliando sua execução e redirecionando rumos, quando necessário (alínea c, inciso V, art. 72); assessoramento, acompanhamento, orientação, avaliação e controle dos processos educacionais implementados (inciso II, art. 72); realização de estudos e pesquisas sobre temas do cotidiano escolar para implementação das propostas da Secretaria (alínea g, inciso V, art. 72). Restringe-se ainda mais a atuação da supervisão de ensino, dissipando a possibilidade de intervenção na política educacional, ainda que local.

Observamos que à supervisão de ensino é, novamente, imputado orientar as escolas e providenciar correção de falhas administrativas e pedagógicas sob pena de responsabilidade, conforme já estabelecido pela Lei Complementar nº 744/1993. Cabe destacar que a previsão de penalidade é evidenciada apenas para o ocupante de cargo de supervisor de ensino no Decreto nº 57.141/2011, ainda que, o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo (Lei nº 10.261, de 28/10/1968) determine imputação de pena por descumprimento de dever a todos os funcionários públicos (SÃO PAULO, 1968). A referência à penalidade para o supervisor de ensino indica que esse profissional, no exercício de suas atribuições, é considerado importante para a implementação de ações em todo o estado paulista e para a fiscalização de ações.

Outro ponto que merece atenção se refere a representação⁶³ aos órgãos competentes de indícios de irregularidade nas escolas particulares e municipais, excluindo a escola estadual e os servidores públicos hierarquicamente superiores. Não obstante, o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo, estabelece nos incisos II e V do artigo 241, que é dever do funcionário: cumprir as ordens superiores, representando quando forem manifestadamente;

⁶³ De acordo com Di Pietro (1996), representação é a denúncia de irregularidades feita a autoridade superior da Administração. É regra que a Administração determine a apuração da irregularidade apontada sob pena de condescendência criminosa, conforme estabelece o artigo 320 do Código Penal. A autora afirma que “não pode ser deixada à discricionariedade da Administração a decisão sobre apurar ou não a irregularidade denunciada” (DI PIETRO, 1996, p. 482); a Administração tem o poder-dever de averiguar e punir os responsáveis tendo em vista sua obediência ao princípio da legalidade.

representar aos superiores sobre todas as irregularidades de que tiver conhecimento no exercício de suas funções (SÃO PAULO, 1968).

Parece-nos que ao atribuir ao supervisor de ensino a incumbência de implementar, assessorar, avaliar (na escola) a política educacional⁶⁴ adotada pela SEE/SP - ainda que discorde de tal política-, bem como fazer cumprir a legislação, ser responsável por sanar possíveis falhas administrativas e pedagógicas sob pena de responsabilidade e representar irregularidades, tal profissional permanece, ao menos na legislação, com a competência de fiscalizar o sistema de ensino paulista, garantindo a existência de uma mesma ação.

As incumbências do supervisor de ensino, apontadas no aparato legal, aproximam-se, ao menos em parte, do discurso proferido de que esse profissional está qualitativamente preparado para atuar no sistema estadual paulista; aquele que ocupa o mais alto posto hierárquico que se possa pretender por intermédio do concurso público.

A dominação legítima, no sentido weberiano, permite compreender as relações que se estabelecem e, com ela, o que permanece. A dominação não se refere a toda possibilidade de exercer ‘poder’ ou ‘influência’ mas somente aos casos de exercício de poder em que uma pessoa obedece e se submete a uma ordem específica e legitimada (WEBER, 2004).

No caso do sistema estadual de ensino, o quadro administrativo apresenta as características burocráticas, cuja obediência deveria se dar a uma ordem impessoal e objetiva. É, ainda, Weber que nos diz que a burocracia constituiria a dominação pelo conhecimento. Para Weber (1971) em condições normais a posição de poder da burocracia é predominante.

Nesse sentido, o supervisor de ensino ao “fazer cumprir a legislação”, obedece à ordem impessoal que orienta as atribuições do cargo. Cabe lembrar com Weber (1971) que o funcionário não se esquivava do aparato ao qual se vincula, sendo, na maioria das vezes, uma engrenagem de um mecanismo em movimento com especialização funcional e domínio habitual de funções. Dessa maneira, a atividade habitual continua existindo independente de documentos pelo fato de seu cumprimento ter sido condicionada nos funcionários. Nesse sentido, segundo Weber (1971), um sistema de funcionários racionalmente ordenados continua a atuar, independente de quem está no controle, como se uma peça tivesse sido trocada, fato que não ocorre quando a obediência se baseia na personalidade.

Nas palavras de Weber (1971)

Somente com a burocratização do Estado e do Direito em geral, vemos uma possibilidade definida de separar, clara e conceptualmente, uma ordem jurídica “objetiva” dos “direitos subjetivos” do indivíduo, que ela garante; de

⁶⁴ A atual política educacional adotada pauta-se na gestão por resultado.

separar o Direito “Público” do Direito “Privado”. O primeiro regulamenta as inter-relações das autoridades públicas e suas relações com os “súditos”; o Direito Privado regulamenta as relações dos indivíduos governados entre si. Essa separação conceptual pressupõe a separação conceptual do “Estado”, como um portador abstrato de prerrogativas soberanas e o criador de “normas jurídicas”, das “autorizações” pessoais dos indivíduos. Essas formas conceptuais estão, necessariamente, distantes da natureza das estruturas da autoridade pré- burocrática, e especialmente das estruturas patrimoniais [...] coube à total despersonalização da direção administrativa pela burocracia, e à sistematização racional do Direito, realizar a separação entre o público e o privado (WEBER, 1971, p. 276)

Consideramos importante reafirmar que, neste estudo, o termo burocracia é utilizado, como mencionada por Tragtenberg (1977), nas suas “virtudes organizacionais”, isto é, como uma forma de organização baseada na separação entre as esferas pública e privada, que de certa maneira protege contra arbitrariedades e possibilita liquidar as relações personalistas.

Nesta subseção, observamos a gênese da supervisão de ensino paulista como obstáculo para as práticas patrimonialistas e para a homogeneização das ações locais no sistema de ensino. Observamos, também, a normatização das atribuições da supervisão de ensino ao longo dos anos, cujos momentos históricos se fizeram presentes na definição da ação do servidor público - tendo em vista que a burocracia pode estar a serviço de diversos interesses de dominação, como afirma Weber (1971, 2004 e 2006).

3.3 A Secretaria da Educação do Estado de Educação de São Paulo: caracterização

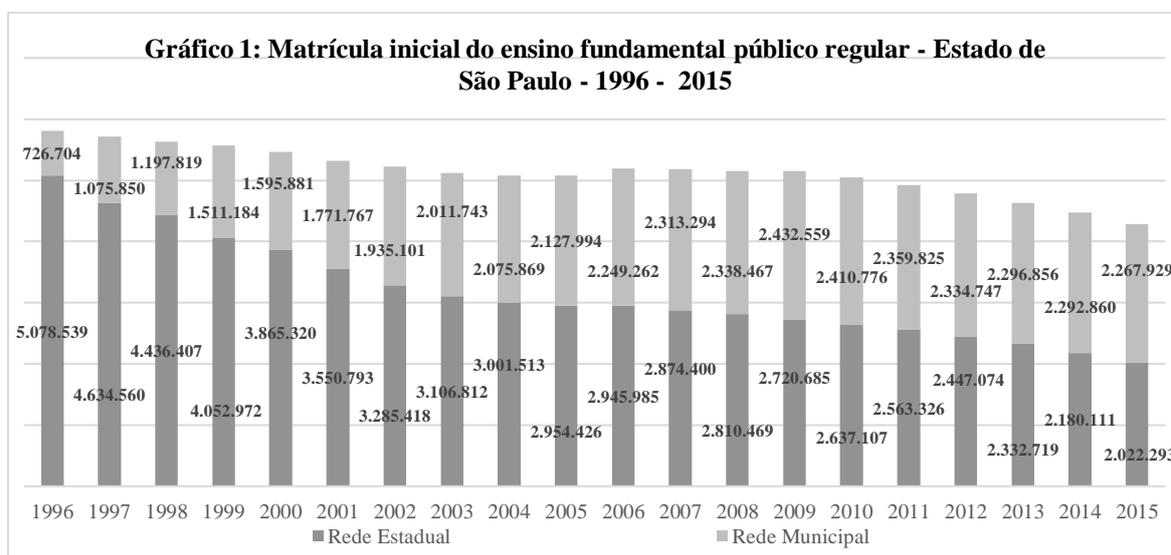
Nesta subseção, serão apresentadas as características da SEE/SP com base nos dados obtidos junto à documentação oficial, com a finalidade de dimensionar a demanda, atendimento e os processos institucionais adotados para gestão do sistema compreendidos pela estrutura de cargos e funções e de suas atribuições. Inicialmente é apresentada a evolução de matrículas a partir de 1996 decorrente do processo de municipalização do ensino fundamental. Em seguida é apresentada a nova estrutura e quadro de cargos e funções introduzida pela reformulação administrativa em 2011.

A SEE/SP constitui a maior rede de ensino do país sendo responsável pela gestão de cerca de 5.200 escolas, 3.700.000 alunos e 240.166 servidores nos quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e no Quadro da Secretaria da Educação (QSE) distribuídos em 91 Diretorias de Ensino, que se agrupam em 15 polos regionais e órgão central (SEESP/2018).

A partir de 1995, a SEE/SP implementou uma política educacional que realizou alterações no sistema estadual paulista, sendo explícita, no discurso oficial, a finalidade de alterar a estrutura administrativa, mudar o padrão de gestão e melhorar a qualidade de ensino.

Até o início da década de 1990, o estado de São Paulo apresentava o sistema educacional mais estadualizado do país. O processo de municipalização do ensino fundamental, resultado da ação conjunta do governo federal e do governo estadual⁶⁵ alterou significativamente as características institucionais do sistema.

No ano de 1990, do total de 4.989.755 de matrículas no ensino fundamental em todo o estado de São Paulo, a esfera estadual era responsável por 4.711.559 correspondendo a 78,6% do total, a esfera municipal respondia por 557.676, 9,3% do total e as escolas privadas eram responsáveis por 728.825, consistindo em 12,2% da totalidade das matrículas. Em 1996, quando ocorre o processo de municipalização, do total de 6.572.322 matrículas no ensino fundamental, 5.078.539 (77,3%) correspondiam a esfera estadual, 726.704 (11,1%) a esfera municipal e 767.079 (11,7%) ao setor privado. Quase dez anos após o processo de municipalização, em 2015, do total de 5.330.686 matrículas, 2.022.293 (37,94%) correspondiam a esfera estadual, 2.267.929 (42,54%) correspondiam a esfera municipal e 1.040.464 (19,52) pertenciam ao setor privado (CIMA/SEE/SP, 2017).



Fonte: Elaborado com informações disponíveis em Secretaria de Estado da Educação/CIMA e Fundação SEADE

⁶⁵ No estado de São Paulo, foram importantes, para a implantação da municipalização do ensino fundamental, o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município para o atendimento do Ensino Fundamental estabelecido por intermédio do Decreto nº 40.673/96 (SÃO PAULO, 1996) e o Programa de Reorganização da Rede Pública Estadual estabelecido por Decreto nº 40.510/95 (SÃO PAULO, 1995).

Os números mostram o crescimento das matrículas nos municípios paulistas no período de 1996 a 2015 e uma inversão na responsabilidade pela oferta do ensino fundamental, com maior ênfase nas séries iniciais, como pode ser observado a seguir:

Quadro 2: Matrícula inicial do Ensino Fundamental Público Regular -1º ao 9º ano - Estado de São Paulo						
Ano	Alunos - Anos Iniciais			Alunos - Anos Finais		
	Estado	Município	Privada	Estado	Município	Privada
1996	2.627.948	421.917	395.604	2.450.591	304.787	371.475
1997	2.180.098	749.941	400.657	2.454.462	325.909	372.475
1998	1.946.850	858.087	389.575	2.489.557	336.732	374.037
1999	1.570.059	1.109.225	379.142	2.482.913	401.959	381.789
2000	1.430.797	1.184.431	374.980	2.434.523	411.450	388.830
2001	1.330.036	1.314.169	373.732	2.220.757	457.598	395.967
2002	1.229.390	1.437.119	375.708	2.056.028	497.982	397.464
2003	1.166.431	1.485.700	381.689	1.940.381	526.043	396.023
2004	1.104.762	1.533.098	390.613	1.896.751	542.771	394.773
2005	1.045.904	1.577.196	398.707	1.908.522	550.798	394.669
2006	1.023.731	1.681.503	422.626	1.922.254	567.759	396.155
2007	976.698	1.724.489	447.843	1.897.636	582.437	381.670
2008	916.954	1.727.160	474.019	1.890.397	602.012	406.240
2009	847.539	1.812.293	486.995	1.870.204	606.929	416.955
2010	757.430	1.779.221	504.996	1.879.677	631.555	432.773
2011	714.133	1.727.436	521.721	1.849.193	632.389	442.634
2012	663.646	1.705.300	535.040	1.783.428	629.447	448.839
2013	632.891	1.686.347	553.468	1.699.828	610.509	451.931
2014	649.732	1.749.280	576.673	1.530.379	543.580	450.130
2015	635.742	1.746.012	591.031	1.386.551	521.917	449.433

Fonte: Elaborado com base nas informações disponíveis em Secretaria da Educação / CIMA e Fundação SEADE⁶⁶, em 2017.

Os dados revelam que o ponto de inflexão, que correspondeu à inversão do número de matrículas que passaram a ser oferecida majoritariamente pela esfera municipal ocorreu no ano de 2002, quando 1.229.390 alunos foram matriculados na rede estadual e 1.437.119 nas municipais. Em 1996, havia 2.626.948 alunos do ensino fundamental – anos iniciais matriculados na rede estadual e 421.917 nas redes municipais. Já em 2015, 635.742 alunos frequentavam as escolas estaduais, enquanto que 1.746.012 as municipais. O mesmo não ocorre com o ensino fundamental – anos finais que continuou predominantemente sendo oferecido pela esfera estadual.

Embora possa ser constatada, na esfera municipal, uma elevação significativa no número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, os anos final deste nível de ensino não acompanharam o mesmo grau de crescimento, permanecendo predominantemente sob responsabilidade da esfera estatal.

⁶⁶ Os dados referentes as matrículas no ensino fundamental da rede estadual incluem os alunos da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. Cabe lembrar que tal escola não pertence a Secretaria da Educação. Em 2015, 540 alunos do ensino fundamental – anos finais estavam matriculados nessa escola.

Quadro 3: Matrícula inicial Ensino Fundamental e Ensino Médio – Estado de São Paulo						
Ano	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Estado	Município	Privada	Estado	Município	Privada
1996	5.078.539	726.704	767.079	1.242.262	33.538	320.290
1997	4.634.560	1.075.850	773.132	1.378.321	37.076	324.571
1998	4.436.407	1.194.819	763.612	1.529.238	33.485	297.065
1999	4.052.972	1.511.184	760.931	1.672.915	27.882	295.810
2000	3.865.320	1.595.881	763.810	1.739.563	20.896	280.843
2001	3.550.793	1.771.767	769.699	1.712.931	18.040	271.491
2002	3.285.418	1.935.101	773.172	1.750.197	17.446	268.538
2003	3.106.812	2.011.743	777.712	1.780.465	17.958	270.975
2004	3.001.513	2.075.869	785.386	1.736.526	17.142	263.323
2005	2.954.426	2.127.994	793.376	1.610.279	16.715	258.470
2006	2.945.985	2.249.262	818.781	1.518.997	16.836	251.239
2007	2.874.334	2.306.926	829.513	1.449.387	19.346	227.343
2008	2.807.351	2.329.172	880.259	1.450.902	20.307	239.004
2009	2.717.743	2.419.222	903.950	1.449.782	20.432	242.549
2010	2.637.107	2.410.776	937.769	1.512.618	21.769	248.858
2011	2.563.326	2.359.825	964.355	1.531.401	22.957	257.518
2012	2.447.074	2.334.747	983.879	1.524.398	23.592	271.479
2013	2.332.719	2.296.856	1.005.399	1.521.102	24.470	275.975
2014	2.180.111	2.292.860	1.026.803	1.547.380	23.827	283.493
2015	2.022.293	2.267.929	1.040.464	1.468.598	22.683	282.803

Fonte: Elaborado com as informações disponíveis em Secretaria da Educação / CIMA e Fundação SEADE, em 2017.

É interessante observar que o número total de alunos matriculados no ensino fundamental (Estado e municípios) vem diminuindo, ao mesmo tempo em que aumentou na rede particular/privada ao longo dos anos apontados.

Em contrapartida, podemos notar que o número de alunos matriculados no Ensino Médio na rede estadual de ensino aumentou de 1.242.262 em 1996, para 1.468.598 em 2015, ao mesmo tempo em que diminuíram as matrículas nas escolas municipais e particulares/privadas.

3.3.1 O provimento de cargos e funções da Secretaria da Educação paulista

Há muito tempo, é responsabilidade dos órgãos competentes adotarem uma modalidade de seleção para o recrutamento da pessoa que ocupará o serviço público, revestindo-se de grande importância, pois da escolha das pessoas que exercerão as funções públicas depende, em sua maioria, o andamento da administração (CRETELLA JÚNIOR, 1999).

No estado de São Paulo, a forma de seleção do servidor público para atuar na SEE/SP (Quadro do Magistério⁶⁷, Quadro de Apoio Escolar⁶⁸ e Quadro da Secretaria da Educação⁶⁹) é alterada de acordo com o cargo (efetivo ou comissionado) ou a função que exercerá.

Nesse sentido, há cargos providos por intermédio de concurso público de provas e títulos, no qual seus ocupantes são denominados efetivos, estatutários ou titulares de cargo⁷⁰. Outros servidores estão ocupando cargo em comissão⁷¹, de livre provimento e exoneração, nomeados pelo Governador por meio de indicação.

Há, também, os servidores públicos “não efetivos”, isto é, aqueles que foram admitidos⁷² sem a realização de concurso público, desde que atendessem aos requisitos necessários, por tempo indeterminado e que respondem pela função em caráter substitutivo até que o cargo seja provido por profissional aprovado em concurso⁷³. Entre os não-efetivos estão também os contratados temporariamente com fundamento no inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual/1989 (SÃO PAULO, 1989), no inciso II do artigo 1º da Lei Complementar nº 1.093/2009, regulamentada pelo Decreto nº 54.682/2009. (SÃO PAULO, 2009). E há ainda os servidores públicos, exceto os contratados temporariamente, designados pelo seu superior imediato para exercerem função distinta daquela para a qual foram inicialmente providos para atuar na SEE/SP, como o professor coordenador e vice diretor de escola.

⁶⁷ Pertencem ao QM: dirigente regional de ensino, supervisor de ensino, diretor de escola, professor, coordenador pedagógico (01 efetivo; cargo em extinção) e assistente de diretor escola (01 efetivo; cargo em extinção).

⁶⁸ Pertencem ao QAE: agente de serviços escolares, agente de organização escolar, secretário de escola, assistente de administração escolar.

⁶⁹ Pertencem ao QSE: secretário de estado, secretário adjunto, analista administrativo, analista sociocultural, assistente de gabinete I, assistente I, assistente II, assistente técnico I, assistente técnico II, assistente técnico III, assistente técnico IV, assistente técnico V, auxiliar serviços gerais, chefe I, diretor I, diretor II, diretor técnico I, diretor técnico II, diretor técnico III, encarregado I, executivo público, oficial operacional, assessor técnico de gabinete, assistente técnico coordenador, assistente técnico de gabinete I, assistente técnico de gabinete II, assistente técnico de gabinete III, chefe de gabinete, coordenador, oficial administrativo e agente técnico de assistência à saúde.

⁷⁰ Os servidores efetivos ou titulares de cargo pertencentes ao Quadro do Magistério (professor, diretor de escola e supervisor de ensino) podem ser designados para exercer o cargo de supervisor de ensino e diretor de escola em caráter de substituição.

⁷¹ Cabe lembrar que há servidores nomeados no cargo em comissão e outros designados na função de dirigente regional de ensino, diretor I e II, diretor técnico I, II e III.

⁷² De acordo com Di Pietro (1996), a admissão não é mais tolerada, devendo ocorrer somente a contratação por tempo determinado. Ainda segundo a autora, antes da atual Constituição Federal, a função era exercida por servidores extranumerários, interinos, temporários que compunham o quadro de funções paralelo ao quadro de cargos, com remuneração e atribuições similares, mas sem estabilidade aos servidores. No entanto, para a autora, no estado de São Paulo, a legislação foi desvirtuada, permitindo a existência de um quadro de função permanente, paralelo e equivalente ao de cargos públicos por meio da Lei nº 500/1974.

⁷³ Esses servidores compõem do Subquadro de Função- Atividade. Especificamente no QM há os professores estáveis pela Constituição Federal de 1988, professores celetistas e os ocupantes de função-atividade.

Os cargos e funções que compõem a SEE/SP são categorizados por situação funcional. Deste modo, há o quadro permanente composto pelo servidor público cujo vínculo de trabalho é denominado efetivo, categoria “F”, estável pela Constituição Federal de 1988 ou CLT; e o quadro temporário composto por servidor cujo vínculo de trabalho ocorre por meio de contrato temporário, comissão ou designação.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)⁷⁴ emprega a expressão “servidores públicos” para designar, em sentido amplo, as pessoas físicas que prestam serviço à Administração Pública direta, autarquias e fundações públicas, com vínculo de trabalho e mediante remuneração paga pelos cofres públicos (DI PIETRO, 2004). Compreendem, portanto, os servidores públicos, os empregados públicos e os servidores temporários.

Nesse sentido, os servidores públicos estatutários são os titulares de cargos públicos, regidos por estatuto estabelecido em lei por cada uma das unidades da federação e modificável unilateralmente desde que respeitados os direitos adquiridos pelo servidor (DI PIETRO, 2004).

Ainda segundo a Di Pietro (2004), são considerados empregados públicos os servidores vinculados à Administração Pública pela assinatura de um contrato de trabalho, sujeitos ao regime jurídico disciplinado pela consolidação das leis do trabalho. Embora sejam regidos pela CLT, sujeitam-se às normas constitucionais referentes ao acúmulo de cargos, ingresso via concurso público.

Já os servidores temporários são aqueles contratados para exercer funções por prazo determinado, visando a atender à necessidade temporária de “excepcional interesse público”, conforme determina a Constituição Federal de 1988.

Desse modo, ao lado do cargo e do emprego existem atribuições exercidas por servidores públicos denominadas funções. Segundo Moraes (2002) “na hipótese de determinada função ser exercida por quem já é funcionário, normalmente haverá acréscimo remuneratório” (MORAES, 2002, p. 143), sob variadas denominações, como representação, função gratificada, gratificação (DI PIETRO, 1996).

⁷⁴ Na década de 1990, houve novamente a flexibilização na contratação de pessoal para os serviços públicos. A Emenda Constitucional nº 19, de cinco de junho de 1998, suprimiu a exigência do regime jurídico único, permitindo abarcar no serviço público tanto funcionários públicos vinculados sob o regime estatutário (cargo público), quanto empregados públicos sob o regime da legislação trabalhista – CLT (emprego público) ou ainda os servidores temporários contratados por tempo determinado. Di Pietro (1996) aponta que a Lei nº 8.112/1990, que institui o regime jurídico único na esfera federal, utiliza o termo servidor público para abranger a pessoa investida em cargo público, em substituição ao termo funcionário público.

Lembramos que neste estudo adotaremos o termo “servidor público” para designar, de maneira geral, as pessoas com vínculo empregatício que prestam serviço aos Estado e à Administração indireta, não se restringindo a uma determinada parcela.

Para Di Pietro (1996), a função abrange dois tipos de situações: a) a função exercida por servidores contratados temporariamente com base no artigo 37, IX, para as quais não se exige, necessariamente, concurso público, uma vez que a urgência na contratação é incompatível com a demora para a organização do certame; b) as funções de natureza permanente, correspondentes à chefia, direção, assessoramento ou outro tipo de atividade para a qual o legislador não crie o cargo respectivo; em geral, são funções de confiança, de livre provimento e exoneração.

A elas se refere o inciso V, artigo 37 da Constituição Federal ao determinar que as funções de confiança sejam exercidas por servidores ocupantes de cargo efetivo e se limitem as atribuições de direção, chefia e assessoramento. Segundo Di Pietro (2004) a alteração introduzida pela Emenda Constitucional nº 19/1998 “impede que pessoas estranhas aos quadros do funcionalismo sejam admitidas para funções de confiança” (DI PIETRO, 2004, p. 315). Todavia, o mesmo não ocorre com os cargos em comissão “a serem preenchidos por servidores de carreira nos casos, condições e percentuais mínimos previstos em lei”, conforme estabelece o inciso V, artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Di Pietro (1996) aponta, ainda, a possível utilização da função para os propósitos de apadrinhamentos “próprios da Administração Pública brasileira, em todos os tempos [...]” (DI PIETRO, 1996, p. 357).

Torna-se nítido, com isso, o motivo da exigência constitucional de concurso público de provas e títulos somente para a investidura em cargo e emprego público, conforme estabelece o inciso II do artigo 37, já que a função é exercida ou por contratados temporariamente para atender às necessidades da administração, ou são funções de confiança. O mesmo inciso prevê ainda a nomeação para os cargos em comissão declarados em lei de livre nomeação e exoneração *ad nutum*.

Por concurso público, entendemos o processo pelo qual os candidatos se submetem a uma prova escrita com o intuito de aferir seu conhecimento profissional. O concurso público aproxima o servidor público da figura de funcionário burocrático moderno apontada por Weber, permitindo uma maior aproximação com a dominação burocrática na sua forma mais pura, ou seja, aquela exercida por um quadro administrativo burocrático, configurando uma dominação pela impessoalidade, sem ódio e paixão, e com o recrutamento dos profissionalmente mais qualificados, “qualificação verificada mediante prova e certificada por diploma [...]” (WEBER, 2004, p. 144).

A adoção do concurso é apontada como uma alternativa para o combate às práticas patrimonialistas presentes nas indicações políticas que historicamente vinham ocorrendo no

provimento dos cargos públicos. A defesa ao concurso baseia-se fundamentalmente na possibilidade de uma seleção pautada em critérios racionais, assumindo características abstratas e impessoais, ou seja, “os escolhidos o são pelos seus próprios méritos” (MENDONÇA, 2000, p. 190).

Tal fato, permite ao servidor público pautar suas ações em normas legais instituídas, uma vez que a ele cabe obedecer às ordens legalmente instituídas, não devendo fidelidade pessoal a nenhum “senhor”. O mesmo pode não ocorrer com o ocupante de cargo comissionado ou função de confiança, já que a sua permanência, estando supostamente atrelada aos interesses de quem o indicou, muitas vezes não permite o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele estabelecido e esperado por quem lhe concedeu a função de confiança ou o cargo comissionado.

A adoção do concurso público pode significar um avanço, quando comparada a maneira histórica de recrutar os servidores públicos, marcados pelo clientelismo e favoritismos. Outra questão importante refere-se aos possíveis desdobramentos que a forma de seleção adotada para o ingresso no serviço público pode trazer para a ação dos profissionais.

Entendemos “por indicação” o processo pelo qual o recrutamento do servidor público ocorre por meio da livre nomeação por quem detém o poder e, portanto, exerce influência. Nesse sentido, a indicação baseia-se na prerrogativa do detentor do poder em escolher alguém para o serviço público por meio de critérios nem sempre exclusivamente profissionais, cujo resultado, dentre outros, pode acarretar na ausência de formação acadêmica e conhecimento das atribuições que exercerá, afetando o *modus operandi* do serviço.

Considerada como um meio para premiar amigos, parentes ou conquistar aliados, a indicação ficou a cargo da autoridade local que poderia determinar os habilitados ao serviço, imperando “a habilitação política para o exercício da função” (MENDONÇA, 2000, p.179). Configura-se, dessa maneira, um distanciamento da ordenação impessoal e abstrata, permeando, portanto, favoritismos pessoais, privilégios, trocas de favores, favorecimentos a aliados políticos decorrentes das raízes patrimoniais da formação do Estado brasileiro.

Nesse sentido, a indicação pode caracterizar-se como benesses oferecidas em troca de apoio, aproximando-se dos ordenamentos patrimonialistas. Todavia, tal indicação assumirá características da dominação legal-racional, no sentido weberiano, se “o ‘superior’, enquanto ordena e, assim manda, obedecer por sua parte à ordem impessoal (...)” (WEBER, 2004, p.142).

3.3.2 A atual estrutura de cargos e funções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

A SEE/SP, em 2015⁷⁵, manteve 5.349 escolas e 296 classes vinculadas sob sua jurisdição. Dessas, 5.086 destinavam-se às escolas estaduais (ensino fundamental e médio), 31 ao Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA), 214 ao Centro de Estudo de Línguas (CEL), 40 às escolas estaduais indígenas, 02 às classes hospitalares, 133 às classes penitenciárias, 02 ao quilombo, 122 para a Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), 15 às áreas de assentamento. Contava, ainda, com 3.746.141 alunos matriculados no ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos⁷⁶.

Como podemos observar, a SEE/SP apresenta números elevados de escolas e alunos, apesar da redução das matrículas efetuadas no ensino fundamental; além disso, apresenta uma abrangência geográfica ampla. Com números elevados, se faz necessário dispor de uma organização que possibilite uma uniformidade de procedimentos, regras claras, registros e relações baseadas na impessoalidade. Talvez constitua um sistema de ensino que não poderia ser administrado de maneira distinta. Talvez uma administração legal racional, conseguiria colocar em andamento e manter atuando esse mecanismo, com especialização funcional, de modo que a transitoriedade, ou rotatividade, de profissionais não a afetasse.

Nessa perspectiva, a criação da SEE/SP que, em 1891, deu início a uma organização administrativa procurando, ao longo dos anos, pautar-se na profissionalização dos servidores, carreira, competência avaliada em concurso público e comprovada por meio de certificação – típico da dominação legal-racional – pode, após consecutivas reestruturações, não se sustentar, permitindo a existência de práticas patrimonialistas, supostamente, superadas.

Cabe dizer que optamos por apresentar as questões relativas a outros servidores públicos que atuam na SEE/SP, para esclarecer as atribuições funcionais e a posição do supervisor de ensino na estrutura hierárquica da Secretaria. A forma como os cargos e funções, que pertencem a mesma estrutura hierárquica, são preenchidos, pode interferir na maneira como as atividades dos diferentes agentes da secretaria são realizadas. O convívio de profissionais efetivos e designados pode alterar significativamente a relação legal-racional que deveria caracterizar um sistema organizado burocraticamente.

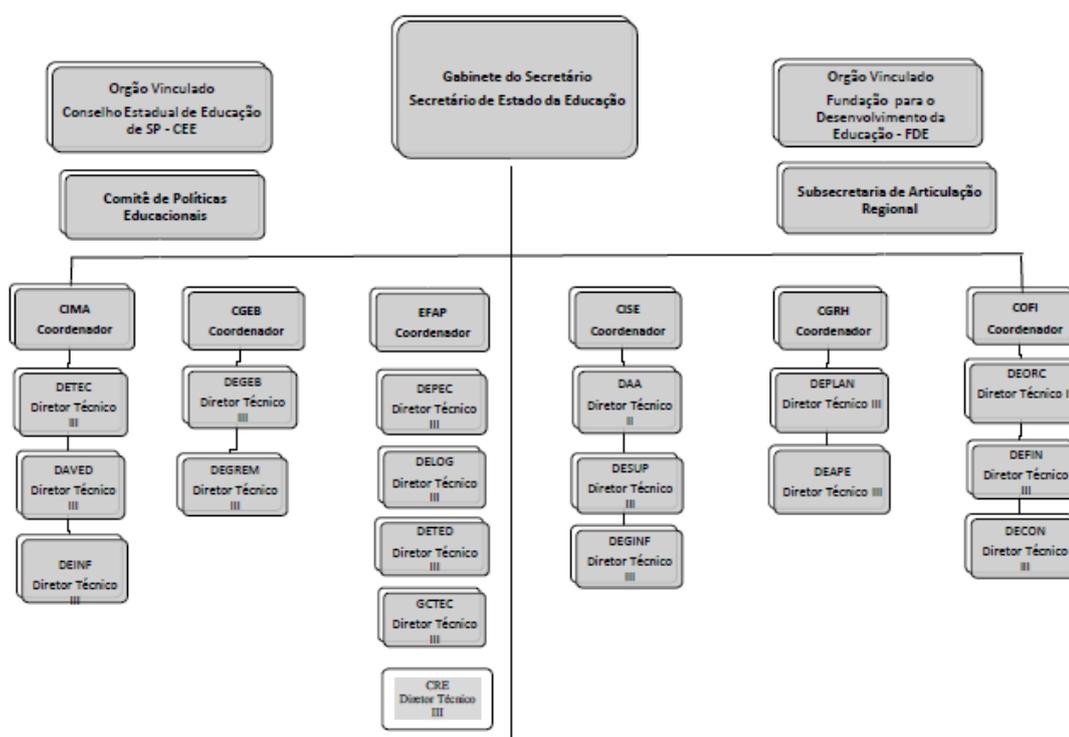
⁷⁵Informações obtidas em Rede Estadual/SE – Censo 2015. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp>. Acesso em 10/02/2017.

⁷⁶ Informações disponíveis em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1128.pdf>. Acesso em 10/02/2017.

Em 2011, “considerando o compromisso do governo com a transformação de sistemas de gestão para aprimorar a eficiência e a efetividade dos programas públicos” e “o propósito do governo de implantar um modelo de governança voltado à Gestão por Resultados” foi publicado o Decreto nº 56.643 (SÃO PAULO, 2011) que instituiu a Agenda Paulista de Gestão.

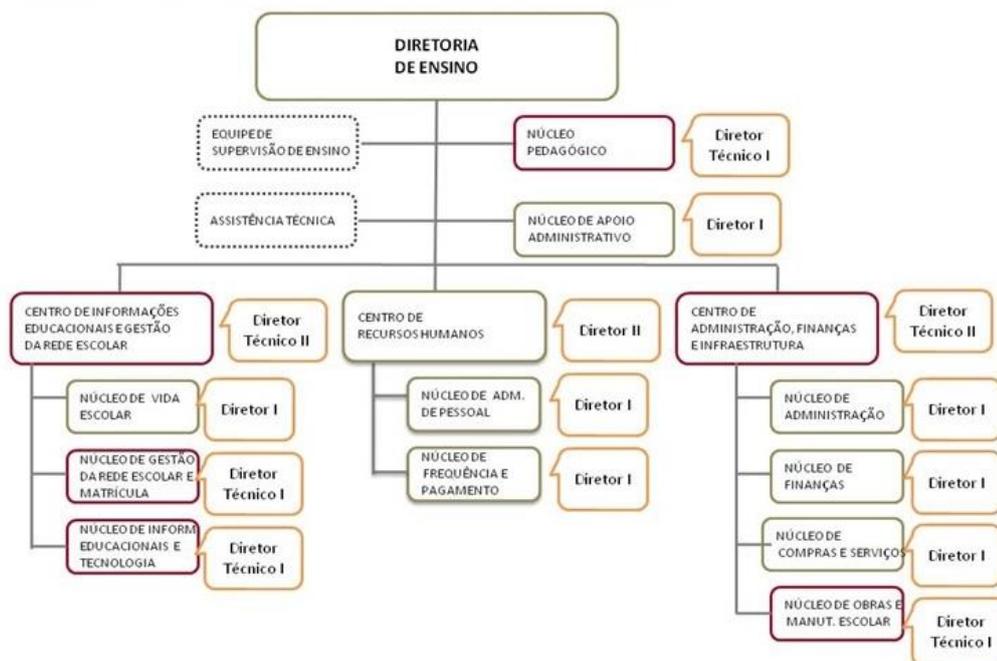
Nesse contexto, a SEE/SP é novamente reorganizada, apresentando alterações em sua estrutura, nas incumbências dos órgãos centrais e regionais e nas características profissionais que passavam a atuar em tais órgãos.

Apresentamos, a seguir, um organograma básico da atual estrutura hierárquica da SEE/SP e das diretorias de ensino, bem como a distribuição de alguns dos cargos e funções correspondentes a chefia e direção.



Organograma 3: Estrutura hierárquica básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo⁷⁷, com distribuição dos cargos e funções (elaborado com base na Res. SE 56/2011)

⁷⁷ Há Centros compondo alguns Departamentos, nos quais Diretores Técnicos II estão alocados. Para maiores detalhes acerca da estrutura da SEE/SP, ver Detalhamento da Estrutura Básica (apêndice B) e RAMA, Leslie Maria José da Silva (org.) **Reorganização da Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo: SEE/ GLE, 2011.



Organograma 4: Estrutura hierárquica básica das Diretorias de Ensino com a distribuição de cargos e funções (elaborado com base na Res. SE 56/2011).

Para um melhor entendimento acerca da distribuição dos diferentes cargos e funções na estrutura da SEE/SP e das diretorias de ensino, bem como sua forma de provimento, organizamos o quadro a seguir:

Quadro 04: Distribuição de cargos e funções na SEE/SP na atualidade				
	Cargo	Vínculo de trabalho	Forma de Provimento no cargo/ função	Lotação
Quadro do Magistério	Dirigente Regional de Ensino	cargo em comissão/ função	nomeação/ designação	Diretoria de Ensino (DER)
	Diretor de Escola	Cargo	concurso público / designação de professor (em caso de cargo vago e necessidade de substituição)	Escola
	Professor Ed. Básica	cargo/ estável / contrato	concurso público/ estáveis/ contrato temporário	Escola
	Supervisor de Ensino	cargo	concurso público/ designação de efetivo (diretor e professor em caso de cargo vago e necessidade de substituição)	DER
	Coordenador Pedagógico	cargo	concurso público	Escola
	Assist. Diretor Escola	cargo	concurso público	Escola
	Professor Coordenador	função	Designação	Escola
	Vice Diretor	função	Designação	Escola
Quadro Secretaria da Educação	Secretário de Estado	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Secretário Adjunto	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Analista Administrativo	cargo	concurso público	Órgão Central/ DER
	Analista Sociocultural	cargo	concurso público	DER
	Assist. Gabinete I	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Assistente I	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Assistente II	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Assistente Técnico I	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Assistente Técnico II	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Assistente Técnico III	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
Assist. Técnico IV	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central	

	Assist. Técnico V	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Auxiliar Serv. Gerais	cargo/ terceirização	concurso público/ contrato	Órgão Central) / DER
	Chefe I	função	Designação	Órgão Central (SEE/SP)
	Diretor I	cargo em comissão/ função	nomeação/ designação	Órgão Central / DER
	Diretor II	cargo em comissão/ função	nomeação/ designação	Órgão Central / DER
	Diretor Técnico I	cargo em comissão/ função	nomeação/ designação	Órgão Central / DER
	Diretor Técnico II	cargo em comissão/ função	nomeação/ designação	Órgão Central / DER
	Diretor Técnico III	cargo em comissão/ função	nomeação/ designação	Órgão Central
	Encarregado I	cargo/ função	concurso público/ designação	Órgão Central
	Executivo Público	cargo	concurso público	Órgão Central / DER
	Assessor Téc. de Gabinete	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Assist. Tecn.Coordenador	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Assist. Tecn.Gabinete I	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Assist. Tecn.Gabinete II	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Assist. Tecn.Gabinete III	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Chefe de Gabinete	cargo em comissão	Nomeação	Órgão Central
	Coordenador	cargo em comissão/ função	nomeação/ designação	Órgão Central
	Oficial Administrativo	cargo	concurso público	Órgão Central/ DER
	Ag. Tec de Assist. A Saúde	cargo	concurso público	Órgão Central/ DER
Quadro de Apoio Escolar	Agente de Serviços Escolares	cargo/ contrato	concurso público/ contrato temporário	Escola
	Agente de Organização Escolar	cargo/ contrato	concurso público/ contrato temporário	Escola
	Secretario de Escola	cargo	concurso público	Escola
	Assistente Adm. Escolar	cargo	concurso público	Escola

Fonte: Elaborado com base nas informações obtidas no consolidado de cargos/ funções disponíveis no site da SEE/SP/ CGRH, 2016

Na SEE/SP, em dezembro de 2016, havia 261.078 profissionais ocupantes de cargos e funções em seus quadros. Deste total, 210.912 pertencem ao Quadro do Magistério, 44.686 ao Quadro de Apoio Escolar e 5.480 ao Quadro Secretaria da Educação.

Quanto ao QM, coexistem no sistema estadual de ensino, de maneira geral, professores efetivos (titulares de cargos), professores estáveis (nos termos da Constituição Federal de 1988 e da Consolidação das Leis do Trabalho), professores ocupantes de função atividade admitidos pela Lei 500/ 1974⁷⁸ (SÃO PAULO, 1974), professores eventuais e professores contratados temporariamente com fundamento na Constituição Estadual/1989 (SÃO PAULO, 1989), na Lei Complementar nº 1.093/2009 (SÃO PAULO, 2009), regulamentada pelo Decreto nº 54.682/2009 (SÃO PAULO, 2009).

⁷⁸ A Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974 que “institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas”, estabelece, em seu artigo 1º, que além dos funcionários públicos poderá haver na Administração estadual servidores admitidos em caráter temporário para o exercício de função - atividade correspondente a função de serviço público de natureza permanente; tal redação é dada pela Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978 (SÃO PAULO, 1978).

Quadro 05: Contingente ativo Quadro do Magistério					
QUADRO MAGISTÉRIO	Efetivo	Não Efetivo	Em Comissão	Designados	Total
Dirigente Regional de Ensino	0	0	68	26	94
Diretor de Escola	2.514	0	0	2.541	5.055
Prof. Educ. Básica I (Classe)	18.285	16.515	0	0	34.800
Professor Educação Básica I	48	12.092	0	0	12.140
Professor II	0	30	0	0	30
Professor Educação Básica II	105.741	51.455	0	0	157.196
Supervisor de Ensino	1.165	0	0	429	1.594
Coordenador Pedagógico	1	0	0	0	1
Assist.Diretor Escola	1	0	0	0	1
Estagiário	0	1	0	0	1
Total	127.755	80.093	68	2.996	210.912

Fonte: Elaborado com base nas informações disponíveis no site da SEE/SP / CGRH – Total Cargos da SE (dez/2016), inclui os afastados.

Os dados apresentados permitem observar que 204.166 são docentes; desses, 124.074 (60,77%) são efetivos e 80.092 (39,23%) não efetivos⁷⁹. Já os diretores de escola, 49,73% são efetivos e 50,27% refere-se a professores designados para exercer as atribuições do cargo em decorrência de aposentadoria ou afastamento do titular e de não realização de concurso público para ingresso no cargo. Quanto a supervisão de ensino⁸⁰, 73,09% são efetivos e 26,91% designados, ou seja, o cargo é ocupado por titular de cargo de diretor ou professor em caráter de substituição. Dessa maneira, na prática, observamos a existência de docentes e diretores de escola exercendo funções sem terem sido aprovados em concursos públicos de provas e títulos, sendo convencionalmente denominados designados⁸¹.

No que tange ao dirigente regional de ensino, observamos a apresentação de 94 cargos, dos quais 26 são designações e 68 nomeados em comissão⁸², ou seja, que se caracterizam como

⁷⁹Em 2015, ocorreu o chamamento de candidatos aprovados no concurso público para ingresso no cargo de professor de educação básica I (PEBI) e, no final do ano de 2016, para ingresso no cargo de professor de educação básica II (PEB II).

⁸⁰No que se refere a quantidade de cargos de supervisores de ensino, percebemos momentos de redução e de ampliação desses. Em 2003, a Res. SE nº59 fixou o módulo de supervisor de ensino por Diretoria, sendo os cargos excedentes remanejados para outra Diretoria de Ensino, respeitada a Coordenadoria de Ensino de origem; nesse período houve uma redução nos cargos (SÃO PAULO, 2003). Em 2008, a Res. SE nº55, ampliou a quantidade de cargos (SÃO PAULO, 2008). Em 2014, o módulo é ampliado em apenas 32 Diretorias de Ensino, conforme Res. SE nº24 (SÃO PAULO, 2014); no entanto, tais alterações não se efetivaram, permanecendo o módulo estabelecido na resolução anterior.

⁸¹ Embora haja ocupante do cargo de diretor de escola em substituição em outra escola (na mesma ou em outra Diretoria de Ensino), esse não é contabilizado como “designado”. O mesmo ocorre com o ocupante do cargo de supervisor de ensino no que tange a substituição em Diretoria de Ensino de outra localidade.

⁸² Em novembro de 2016, os dados apontavam 92 Dirigentes Regionais de Ensino, dos quais 68 em comissão e 24 designados (CGRH/ SEE/SP http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2016/11/1-Total-Cargos-da-SE_1116.pdf. Acesso em 05/01/2017)

No Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE), é possível observar distinções quanto ao preenchimento/provimento ao cargo comissionado de Dirigente Regional de Ensino. Ora é utilizado a designação nos termos dos artigos 80 e 82 da Lei Complementar 180/1978 -substituição no impedimento legal e temporário de ocupante de

cargo de confiança. Cabe lembrar que há 91 Diretorias de Ensino na SEE/SP com um dirigente regional de ensino cada, ou seja, há DERs com mais de um dirigente regional de ensino comissionado ou designado.

Observamos que a maioria dos cargos do QM (professor, diretor de escola supervisor de ensino) são providos por concurso público de provas e títulos, fato que aponta a necessidade de preencher os requisitos estabelecidos (formação compatível com o cargo que exercerá e aprovação no exame). À exceção se dá com os “não-efetivos” no que se refere a realização de prova. Não obstante, a designação pode ser realizada desde que atendidos os requisitos exigidos, para a função de vice-diretor e de professor coordenador, bem como para os professores efetivos que atuam nas escolas que aderiram ao “Programa de Ensino Integral”.

Quadro 06: Contingente ativo – Quadro de Apoio Escolar					
QUADRO DE APOIO ESCOLAR	Efetivo	Não Efetivo	Em Comissão	Designados	Total
Agente de Serviços Escolares	6.095	64	0	0	6.159
Agente de Organização Escolar	34.216	2.193	0	0	36.409
Secretario de Escola ⁸³	1.982	19	0	0	2.001
Assistente Adm. Escolar ⁸⁴	117	0	0	0	117
Total	42.410	2.276	0	0	44.686

Fonte: Elaborado com base nas informações disponíveis no site da SEE/SP / CGRH – Total Cargos da SE (dez/2016), inclui os afastados.

O mesmo ocorre no QAE, no qual os cargos são providos por intermédio de concurso público de provas e títulos, à exceção do não efetivo que atende a exigência quanto a formação acadêmica e se submete a processo seletivo simplificado regional⁸⁵ organizado pelas DERs. Existe, ainda, a designação à função de gerente de organização escolar (GOE) que atua nas escolas; tal função é preenchida por agentes de organização escolar aprovados no processo de certificação.

Quadro 07: Contingente ativo – Quadro Secretaria da Educação					
QUADRO SECRETARIA DA EDUCAÇÃO	Efetivo	Não Efetivo	Em Comissão	Designados	Total
Secretário de Estado	0	0	1	0	1

cargo ou de função-atividade a que correspondam atribuições de comando de unidade administrativa (SÃO PAULO, 1978) – (DOE de 25/02/2014); ora a nomeação, nos termos do art. 20, I, da Lei Complementar 180/1978 e art. 41 da Lei Complementar 836/1997, para exercerem, em comissão o cargo de Dirigente Regional de Ensino (DOE de 11/10/2011).

⁸³ Cargo em extinção, conforme art. 5º, Res. SE nº 52/2011 (SÃO PAULO, 2011).

⁸⁴ Cargo em extinção, conforme art. 6º, Res. SE nº 52/2011 (SÃO PAULO, 2011).

⁸⁵ Fundamentado no inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual/1989, no inciso II do artigo 1º da Lei Complementar nº 1.093, de 16-7-2009, regulamentada pelo Decreto nº 54.682, de 13-8-2009, e de acordo com a Autorização Governamental (Contratação temporária).

Secretário Adjunto	0	0	1	0	1
Analista Administrativo	398	0	0	0	398
Analista Sociocultural	53	0	0	0	53
Assist. Gabinete I	0	0	1	0	1
Assistente I	0	0	20	0	20
Assistente II	0	0	328	0	328
Assistente Técnico I	0	0	77	0	77
Assistente Técnico II	0	0	26	0	26
Assistente Técnico III	0	0	41	0	41
Assist. Técnico IV	0	0	21	0	21
Assist. Técnico V	0	0	24	0	24
Auxiliar Serv.Gerais	167	594	0	0	761
Chefe I	0	1	0	4	5
Diretor I	0	0	89	591	680
Diretor II	0	0	64	32	96
Diretor Técnico I	0	0	84	252	336
Diretor Técnico II	0	0	166	71	237
Diretor Técnico III	0	0	18	1	19
Encarregado I	1	1	0	2	4
Executivo Público	361	0	0	0	361
Oficial Operacional		7	0	0	8
Assessor Técnico de Gabinete	0	0	19	0	19
Assist.Tecn.Coordenador	0	0	10	0	10
Assist.Tecn.Gabinete I	0	0	8	0	Na 8
Assist.Tecn.Gabinete II	0	0	15	0	15
Assist.Tecn.Gabinete III	0	0	19	0	19
Chefe de Gabinete	0	0	1	0	1
Coordenador	0	0	5	1	6
Oficial Administrativo	1.577	274	0	0	1.851
Ag.Tec. de Assist. a Saúde	52	1	0	0	53
Total	2.610	878	1.038	954	5.480

Fonte: Elaborado com base nas informações disponíveis no site da SEE/SP/ CGRH – Total Cargos da SE (dez/2016), inclui os afastados.

Na verificação do quadro, chama a atenção o fato de que o QSE é composto, em sua maioria, por designações e cargos comissionados, alocados em sua maioria na SEE/SP⁸⁶. À exceção se dá com os cargos de analista administrativo, analista sociocultural, auxiliar de serviços gerais, encarregado I, executivo público, agente técnico de assistência a saúde e oficial administrativo providos por meio de concurso público.

No que tange aos cargos, criados por intermédio da Lei 14.690/2012, a atual organização da SEE/SP revela um desequilíbrio entre o número de profissionais estabelecidos pela Res. SE nº 23/2014, que estabelece o módulo de pessoal no órgão central e diretorias de ensino, e a ocupação dos cargos (SÃO PAULO, 2014).

⁸⁶Cabe lembrar que o contingente ativo de servidores sofre algumas variações a cada mês, tendo em vista a movimentação da estrutura da SEE/SP.

Quadro 08: Módulo e contingente ativo – Cargos/QSE – DER e SEE/SP					
Cargo	Módulo¹ (estabelecido na Res SE 23/2014)				Contingente ativo da rede estadual de ensino (inclui afastados) - data base dez/2016²
	DER (total)	CISE	EFAP	CIMA	
Agente Técnico de Assistência à Saúde	91	05	-	-	53
Analista Sociocultural	91	-	06	-	53
Executivo Público	272	-	-	-	361
Oficial Administrativo	2873	-	-	-	1851
Analista Administrativo	782	-	-	-	398
Analista de Tecnologia – obras	194	06	-	-	Não consta
Analista de Tecnologia- Informática	194	-	-	06	Não consta

Fonte: Elaborado com base nas informações obtidas na ¹Res. SE 23/2014 e na ²SEE/SP (CGRH)⁸⁷; inclui os afastados.

É possível observar, pelos dados informados, que a quantidade de profissionais em exercício na SEE/SP (contingente ativo da rede estadual) é inferior ao estabelecido pela Res. SE 23/2014, exceto para o cargo de executivo público.

Cabe dizer que entre 2011 e 2013 foram realizados concursos públicos para provimentos nos cargos de executivo público, oficial administrativo, analista administrativo, analista sociocultural e agente técnico de assistência à saúde. Nos concursos públicos realizados para o provimento de cargos de analista sociocultural e agente técnico de assistência à saúde o número de vagas oferecidas era o mesmo do módulo estabelecido pela resolução. Nos demais cargos, as vagas oferecidas não correspondiam ao total definido em resolução. Dessa maneira, nas diretorias de ensino, observamos a permanência de profissionais do QM designados, cuja formação acadêmica nem sempre condiz com as atribuições a serem desempenhadas.

Notamos, ainda, a não existência do cargo de analista de tecnologia – obras e de analista tecnologia – informática nas informações acerca do quadro de contingente ativo disponibilizadas pela SEE/SP. Na atualidade, nas DERs, os diretores técnicos responsáveis pelo Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia (NIT) e pelo Núcleo de Obras e Manutenção Escolar (NOM), são os ocupantes de cargo de professor ou de outros cargos.

Quanto aos ocupantes de cargo de executivo público, com atribuição de realizar atividades próprias de assistência e assessoramento em unidades técnicas (Lei Complementar nº 1.080/2008, anexo III), os dados obtidos apontam que há 243 ocupantes do cargo atuando nas Diretorias de Ensino, os demais estão alocados nos órgãos centrais (Gabinete do Secretário, CISE, COFI, CGEB, CEE, CIMA EFAP); fato não previsto na legislação.

⁸⁷Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/1-Total-Cargos-da-SE_1216.pdf. Acesso em 10/01/2017.

No tocante ao cargo de oficial administrativo, com atribuição básica de realizar atividades de apoio técnico e/ou administrativo nas diversas áreas de atuação conforme determina a Lei Complementar nº 1.080/2008, anexo III (SÃO PAULO, 2008), além do número inferior de profissionais em exercício, há ocupantes desse cargo atuando nos órgãos centrais. Tal fato também não está previsto na legislação e acaba por promover um esvaziamento do pessoal necessário para atuar nas DERs, conforme segue:

Quadro 09: Contingente ativo/QSE – SEE/SP e DER			
Órgão	Oficial Administrativo	Executivo Público	Analista Administrativo
DERs Capital/ Grande São Paulo	723	90	97
DERs Interior	1043	153	301
CISE	06	19	-
Gabinete do Secretário	13	19	-
Cons. Estadual de Educação	11	03	-
CGEB	06	12	-
CGRH	18	30	-
CIMA	04	11	-
COFI	08	12	-
Depto. de Administração	17	04	-
EFAP	02	08	-

Fonte: Elaborado com base nas informações disponíveis no site da SEESP (CGRH)⁸⁸; inclui os afastados.

Em relação aos servidores que atuam como Diretor Técnico I e II, ainda que em menor proporção no último, observamos que, em dezembro de 2016, havia um número inferior, ao previsto na legislação que classifica funções de serviço público para atribuição de *pro labore*. Quanto aos servidores atuando como Diretor I e II (designados e comissionados), notamos um contingente ativo superior ao previsto na Res. SE nº 56/2011⁸⁹ (SÃO PAULO, 2011).

⁸⁸Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/8-QSE-Quadro-da-Secretaria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o_1216.pdf. Acesso em 10/02/2017.

⁸⁹As atribuições básicas dos cargos em comissão e as funções atividades em confiança de Diretor Técnico I e II e Diretor I e II, definidas como de comando, são estabelecidas na Lei Complementar nº 1.306, de 27 de setembro de 2017. De acordo com a Lei Complementar nº 1.306/2017, o detalhamento das atribuições de cargos em comissão e funções de confiança far-se-á mediante ato interno dos dirigentes dos órgãos, observadas as áreas de atuação, sendo facultativo para os cargos de comando. As atribuições básicas definidas pela legislação referem-se a gerir, coordenar e supervisionar a execução de atividades afetas a área de atuação; orientar subordinados na realização dos trabalhos, bem como na conduta funcional; exercer as competências e atribuições específicas definidas por legislação; preparar informações e demonstrativos sobre serviços executados; prestar assessoria ao superior (Lei Complementar nº 1.306/2017, anexo IV).

	Diretor I	Diretor II	Diretor Técnico I	Diretor Técnico II
Contingente ativo nas DERs - função designada e cargo comissionado (dez/2016)	659	92	332	180
Módulo previsto - DER (Res. SE 56/2011)	637	91	363	182

Fonte: Elaborado com base nas informações da SEE/SP/ CGRH⁹⁰ (data base dezembro de 2016) e Res.SE n° 56/2011.

Podemos observar que tal situação permanece ao longo dos anos na SEE/SP, não se limitando as DERs.

Cargo/ função	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Módulo previsto Res. SE 56/2011 (DER e órgãos centrais)
Diretor I	405	633	655	656	650	680	655
Diretor II	57	93	94	96	94	96	92
Diretor Técnico I	191	333	348	344	341	336	363
Diretor Técnico II	124	224	230	236	233	237	240

Fonte: Elaborado com base nas informações da SEE/SP/ CGRH⁹¹ (data base- dezembro de cada ano) e Res.SE n° 56/2011.

Ao longo desta subseção, apresentamos a caracterização da SEE/SP e das diretorias de ensino, apontando a forma como os diferentes cargos e funções são preenchidos. Podemos constatar a existência de uma política de preenchimento de cargos que nem sempre obedece a padrões tipicamente burocráticos. De todos os cargos e funções disponíveis na SEE/SP 58,54% são constituídos por designações ou são comissionados. Uma grande quantidade destas posições refere-se a posições hierárquicas superiores, o que pode determinar uma interferência direta nas atividades cotidianas da SEE/SP e das DERs. Acreditamos que a forma como os cargos e funções são preenchidos e a organização da estrutura hierárquica da SEE/SP podem interferir na ação dos agentes públicos, entre eles, o supervisor de ensino.

3.4 A ação supervisora em seu local de trabalho: as Diretorias de Ensino

Nesta subseção, procuraremos apontar algumas das ações realizadas pela supervisão de ensino no espaço das Diretorias de Ensino. Ainda que para Silva Júnior (1997) os problemas do supervisor “iniciam-se com a não-delimitação de seu próprio local de trabalho

⁹⁰ Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/8-QSE-Quadro-da-Secretaria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o_1216.pdf. Acesso em 10/02/2017

⁹¹ Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/8-QSE-Quadro-da-Secretaria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o_1216.pdf. Acesso em 10/02/2017

necessariamente móvel e variável conforme as tarefas a desempenhar” (SILVA JÚNIOR, 1997, p. 91), nosso enfoque será o que comumente tem se chamado de atividade administrativa⁹², conscientes de que esta é apenas uma das facetas do desempenho do supervisor de ensino. Ademais, informamos que este estudo tem como foco a ação supervisora com base nas determinações das DERs, procurando verificar a existência ou não de padrões nessa ação.

O Decreto nº 57.141/2011 definiu a Diretoria de Ensino como órgão que compõe a estrutura básica da SEE/SP (inciso X, art. 4º), organizada em centros, núcleos e unidades de ensino⁹³ (SÃO PAULO, 2011).

Neste estudo, apontaremos a ação supervisora, majoritariamente, com base em três Diretorias de Ensino pertencentes ao mesmo polo⁹⁴, ainda que, eventualmente, os dados tragam à tona outras DERs. Tais Diretorias serão denominadas: DER-A, DER- B, DER- C⁹⁵ e, quando necessário, DER (enumerada). Nessa perspectiva, optamos por trazer algumas informações acerca dessas três DERs.

A DER-A está localizada em um município situado no centro do estado de São Paulo, a uma distância de 160 km da capital e sua população aproxima-se, de acordo com os dados do IBGE/2016, de 394.419 habitantes.

Em 2017, a DER-A manteve 107 escolas⁹⁶, distribuídas em cinco municípios, sob sua jurisdição, atendendo ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio. Dessas, 68 eram estaduais e 39 particulares/privadas. Contava, em dezembro de 2016, com 2.645 profissionais ocupantes de cargos e funções em seus quadros. Desse total, 2.189 pertencem ao

⁹² Alguns estudos (Cusinato, 2007; Sáez, 2008; Chedid, 2009; Boldarine, 2014; Ferreira, 2015; Rustichelli, 2015; Leme, 2016) têm apontado a dicotomia entre pedagógico e administrativo na atuação da supervisão de ensino paulista, todavia não é esse o objetivo deste estudo. Não se trata de priorizar um em detrimento de outro ou contrapor-se ao aspecto pedagógico do trabalho do supervisor de ensino. Entendemos que, por se tratar de educação, essa dicotomia é impossível, uma vez que o administrativo deveria assegurar e viabilizar o fazer pedagógico, fim da educação. Há, ainda, outros estudos (Ferraz, 2016; Lima, 2016; Mana, 2016; Nicácio, 2016) apontam a atuação da supervisão de ensino na formação continuada de diferentes profissionais da educação.

⁹³ Cabe a supervisão de ensino desenvolver um trabalho articulado com os centros e núcleos da Diretoria de Ensino a fim de subsidiar e acompanhar o trabalho das escolas.

⁹⁴ Conforme estabelece o Decreto nº 57.141/2011, o Secretário poderá, conforme inciso II do artigo 122, “agrupar as Diretorias de Ensino em polos destinados a servirem como canais de comunicação em rede para veiculação de informações e orientações entre as unidades centrais e as unidades descentralizadas da Secretaria” (SÃO PAULO, 2011), fato que possivelmente poderia levar a uma padronização nas atribuições.

⁹⁵ A utilização de letras para identificar/nomear as Diretorias de Ensino pareceu-nos adequada, considerando a opção de garantir o anonimato, uma vez que não nos interessa identificar a Diretoria ou o profissional ocupante do cargo de Supervisor de Ensino, mas apenas apontar e compreender as diferenças de atuação entre eles.

⁹⁶ Inclui, nesse total, o Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA). Ainda oferece Centro de Estudo de Línguas (CEL), Fundação CASA (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente) e Educação Prisional.

Quadro do Magistério (QM), 409 ao Quadro de Apoio Escolar (QAE) e 47 ao Quadro Secretaria da Educação (QSE)⁹⁷. Do QM, 42 estavam em exercício na Diretoria de Ensino e do QSE, 39.

Quadro 12: DER- A – Cargos e funções							
	Oficial Adm.	Executivo	Analista Adm.	Diretor I	Diretor II	Diretor Técnico I	Diretor Técnico II
Contingente ativo na DER -A	16	3	5	7	1	5	2
Módulo previsto (Res. SE 56/2011 ¹ e Res. SE 23/2014 ²)	31 ²	3 ²	9 ²	7 ¹	1 ¹	4 ¹	2 ¹

Fonte: Elaborada com base nas informações da SEE/SP/ CGRH⁹⁸, Res.SE nº 56/2011 e Res. SE nº 23/2014

Notamos, no quadro acima, que o módulo de profissionais do QSE estabelecido pela resolução é superior ao número de ocupantes de cargos de oficial administrativo e analista administrativo.

Não podemos nos esquecer que: a) as funções de serviço público, e posterior cargo em comissão⁹⁹, (diretor I, diretor II, diretor técnico I e diretor técnico II) puderam ser preenchidos, em 2011, por professores que permanecem até hoje; b) compõem o QM, dirigente regional de ensino, supervisor de ensino e os professores designados para atuar, também, no Núcleo Pedagógico. Chama a atenção a designação a função de serviço público, ou nomeação ao cargo comissionado, de diretor técnico I, em número superior ao estabelecido.

Quanto aos professores (QM) 1.340 são efetivos e 765 não efetivos¹⁰⁰, dos quais 352 denominados categoria F e 413 contratados¹⁰¹. No tocante ao suporte pedagógico, pertencente ao QM, há 16 supervisores de ensino efetivos e 01 dirigente regional de ensino nomeado em comissão¹⁰².

A DER-B localiza-se em um município situado no centro do estado de São Paulo, a uma distância de 126 km da capital e sua população aproxima-se, de acordo com os dados do IBGE/2016, de 269. 522 habitantes.

⁹⁷Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/2-Total-Quadros-da-SE_1216.pdf. Acesso em 10/01/2017.

⁹⁸Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/8-QSE-Quadro-da-Secretaria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o_1216.pdf. Acesso em 10/02/2017

⁹⁹ Observa-se que há no quadro da SEE/SP Diretor I, Diretor II, Diretor Técnico I e Diretor Técnico II designados e comisionados.

¹⁰⁰ Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/3.2-Classes-Docentes-Cargo-x-Categoria_1216.pdf. Acesso em 18/02/2017.

¹⁰¹Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/3.1-Classes-Docentes-Categoria-Funcional_1216.pdf. Acesso em 18/02/2017.

¹⁰²Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/4-Classes-Suporte-Pedag%C3%B3gico_1216.pdf. Acesso em 18/02/2017.

Em 2017, a DER-B manteve 137 escolas¹⁰³ sob sua jurisdição, atendendo ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio. Dessas, 67 eram estaduais, 35 particulares/privadas e 35 eram municipais que não apresentavam um sistema próprio de ensino. Contava, em dezembro de 2016, com 3.131 profissionais ocupantes de cargos e funções em seus quadros. Desse total, 2.615 pertenciam ao Quadro do Magistério (QM), 481 ao Quadro de Apoio Escolar (QAE) e 35 ao Quadro Secretaria da Educação (QSE)¹⁰⁴. Do QM, 57 estavam em exercício na Diretoria de Ensino; do QAE, estava 01; e do QSE, 35.

Quadro 13: DER-B – Cargos e funções							
	Oficial Adm.	Executivo	Analista Adm.	Diretor I	Diretor II	Diretor Técnico I	Diretor Técnico II
Contingente ativo na DER -B	11	1	4	7	1	4	2
Módulo previsto (Res. SE 56/2011 ¹ e Res. SE 23/2014 ²)	34 ²	3 ²	9 ²	7 ¹	1 ¹	4 ¹	2 ¹

Fonte: Elaborado com base nas informações da SEE/SP/ CGRH¹⁰⁵, Res.SE nº 56/2011 e Res. SE nº 23/2014

Podemos observar, de acordo com o quadro anterior, que o módulo de profissionais do QSE estabelecido pela Res. SE nº 56/2011 se equipara com a quantidade de seus ocupantes. O mesmo não ocorre quanto ao módulo estabelecido pela Res. SE nº 23/2014, cujo número previsto é superior ao de ocupantes de cargos, sem nos esquecermos que as funções de serviço público puderam ser preenchidas por professores, a composição do QM e a composição do Núcleo Pedagógico.

Quanto aos professores, 1.408 são efetivos, 02 são denominados estáveis, 507 categoria F e 608 contratados¹⁰⁶. No tocante ao suporte pedagógico, pertencente ao QM, há 10 supervisores de ensino efetivos, 08 supervisores designados e 01 dirigente regional de ensino nomeado em comissão¹⁰⁷.

Já a DER-C está localizada em um município situado a cerca de 126 km da capital (São Paulo) e sua população aproxima-se, de acordo com os dados do IBGE/2016, de 231.621 habitantes.

¹⁰³Oferece Centro de Estudo de Línguas (CEL) e Educação Prisional.

¹⁰⁴Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/2-Total-Quadros-da-SE_1216.pdf. Acesso em 10/01/2017.

¹⁰⁵Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/8-QSE-Quadro-da-Secretaria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o_1216.pdf. Acesso em 10/02/2017

¹⁰⁶Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/3.1-Classes-Docentes-Categoria-Funcional_1216.pdf. Acesso em 18/02/2017.

¹⁰⁷Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/4-Classes-Suporte-Pedag%C3%B3gico_1216.pdf. Acesso em 18/02/2017.

Em 2017, a DER-C contava com 129 escolas¹⁰⁸, sob sua jurisdição, distribuídas em três municípios, atendendo ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio. Dessas, 80 eram estaduais, 38 particulares/privadas e 11 eram municipais que não apresentavam um sistema próprio de ensino. Contava, em dezembro de 2016, com 2.986 profissionais ocupantes de cargos e funções em seus quadros. Desse total, 2.523 pertenciam ao Quadro do Magistério (QM), 414 ao Quadro de Apoio Escolar (QAE) e 49 ao Quadro da Secretaria da Educação (QSE)¹⁰⁹. Do QM, 58 estavam em exercício na Diretoria de Ensino; e do QSE, 40.

Quadro 14: DER- C – Cargos e funções							
	Oficial Adm.	Executivo	Analista Adm.	Diretor I	Diretor II	Diretor Técnico I	Diretor Técnico II
Contingente ativo na DER -C	16	4	3	11	1	3	2
Módulo previsto (Res. SE 56/2011 ¹ e Res. SE 23/2014 ²)	34 ²	4 ²	10 ²	7 ¹	1 ¹	4 ¹	2 ¹

Fonte: Elaborado com base nas informações da SEE/SP/ CGRH¹¹⁰, Res.SE nº 56/2011 e Res. SE nº 23/2014

O quadro apresentado permite observar que o módulo de profissionais do QSE é inferior ao estabelecido pela Res. SE nº 23/2014 no que tange aos cargos de oficial administrativo e analista administrativo. Novamente, podemos observar a designação a função de serviço público, ou cargo comissionado, de diretor I em número superior ao previsto na legislação.

No que se refere aos professores (QM) 1.301 são efetivos, 06 são denominados estáveis, 454 categoria F e 663 contratados¹¹¹. Quanto ao suporte pedagógico, pertencente ao QM, o módulo é composto por 20 supervisores de ensino, dos quais 19 efetivos (incluindo os afastados) e 04 supervisores designados (diretor de escola ou professor) e 01 dirigente regional de ensino designado¹¹².

¹⁰⁸Incluindo o CEEJA. Oferece Educação Prisional.

¹⁰⁹Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/2-Total-Quadros-da-SE_1216.pdf. Acesso em 10/01/2017.

¹¹⁰Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/8-QSE-Quadro-da-Secretaria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o_1216.pdf. Acesso em 10/02/2017.

¹¹¹Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/3.1-Classes-Docentes-Categoria-Funcional_1216.pdf. Acesso em 18/02/2017.

¹¹²Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/4-Classes-Suporte-Pedag%C3%B3gico_1216.pdf. Acesso em 18/02/2017.

3.4.1 A ação dos supervisores de ensino e as Diretorias de Ensino

Os dados apresentados na seção anterior permitem que se compreenda o cenário no qual a ação da supervisão de ensino se realiza. Nas escolas estaduais, cabe ao supervisor de ensino, de maneira geral, atuar, acompanhar e orientar os aspectos pedagógicos, administrativos, físicos e de gestão emanados dos órgãos superiores. Além dessas escolas, também são atribuições do supervisor de ensino o acompanhamento e a orientação às escolas da rede privada/particular de ensino e às municipais, da área de circunscrição da Diretoria de Ensino, que não possuam sistema de ensino próprio. Tais escolas são distribuídas entre os ocupantes do cargo de supervisor de ensino e atribuídas, respeitada a classificação, pelo dirigente regional de ensino¹¹³, no que se convencionou chamar “setor de trabalho”, para que realizem as atribuições previstas¹¹⁴.

Cabe, ainda, à supervisão de ensino desenvolver um trabalho articulado com os professores coordenadores do núcleo pedagógico (PCNP) na formação continuada, na implementação de ações nas escolas e na análise de resultados, dentre outras ações. O supervisor de ensino também atua em articulação com os demais núcleos da Diretoria de Ensino para subsidiar e acompanhar o trabalho das unidades escolares.

Entre inúmeros protocolizados diários, acompanhamento das escolas, atendimento à população, atendimento às convocações dos órgãos centrais¹¹⁵, a supervisão de ensino atua em diversas outras atribuições. Dentre as quais, podemos observar:

- a) análise de documentos para homologação, ou aprovação, do superior imediato (calendário escolar, matriz curricular, plano de escola, plano gestão, recursos);
- b) comissões - apuração preliminar, sindicância, autorização de escola e cursos, recursos referentes a resultados finais de avaliação, entre outras;

¹¹³ Na Res. SE nº 97/2009 foi estabelecido que se deve respeitar a classificação e, sempre que possível, o perfil profissional, considerando ainda a quantidade e complexidade das demais atribuições (art. 5º).

¹¹⁴ Em 2009, a Res. SE nº 97, com fundamento no artigo 10 da Lei Complementar nº 744/1993, dispõe sobre a composição do setor de trabalho da supervisão, mencionando a importância da ação supervisora na implementação e acompanhamento das políticas, diretrizes e metas da educação; a necessidade de valorizar a permanência dos profissionais da educação nas respectivas áreas de atuação; a necessidade de racionalizar os critérios utilizados na fixação de setores de trabalho, à vista dos índices de desenvolvimento da educação, obtidos pelo Programa Qualidade da Escola; as metas da educação visando à melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais.

¹¹⁵ A formação continuada da supervisão de ensino, normalmente, ocorre por meio de encontro semanal nas Diretorias de Ensino, denominado sessão de estudos e realizada pela própria supervisão. Contribui para a formação do ocupante de cargo de supervisor de ensino sessões de estudos realizadas mensalmente pelo Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo - APASE. Ou seja, o conhecimento dos supervisores de ensino é construído pela própria equipe.

- c) atuação em Projetos/Programas em articulação com o Núcleo Pedagógico - escola da família¹¹⁶, a escola de ensino integral (ETI)¹¹⁷, ensino integral (EI)¹¹⁸, professor mediador escolar e comunitário (PMEC)¹¹⁹, acessa escola¹²⁰, centro de ensino de línguas¹²¹, sala de leitura¹²², educação profissional, ler e escrever¹²³, educação matemática nos anos iniciais do ensino fundamental — EMAI, São Paulo faz escola, grêmios estudantis, integração estado município¹²⁴;
- d) acompanhamento e orientação referentes aos níveis e modalidades de ensino (educação especial, educação profissional e tecnológica, educação escolar indígena e quilombola, educação no sistema prisional e socioeducativa);
- e) registro da vida escolar do aluno - classificação, reclassificação, equivalência de estudos, regularização de vida escolar, análise de documentação e validação de estudos, entre outros
- f) vida funcional do servidor público, junto a outros Núcleos da DER -ingresso, remoção, designação, substituição, estágio probatório, análise de histórico escolar/ autorização para lecionar (para contratação de professores), processo seletivo para agente de organização escolar (AOE) e agente de serviço escolar (ASE) do QAE (contratação temporária), seleção de professor coordenador para atuar no Núcleo Pedagógico (PCNP), evolução funcional via acadêmica e não acadêmica, atribuição de aulas.
- g) logística e acompanhamento da aplicação de avaliação externa (ANRESC, ANA¹²⁵ e SARESP¹²⁶).

As atividades não se esgotam nas apresentadas acima, revelando a multiplicidade de ações desenvolvidas e acompanhadas pelo supervisor de ensino. De acordo com Silva (2010)

O universo da supervisão de ensino é plural e inclui desde ações rotineiras que qualquer gestor tem condições de resolver, até ações emergenciais que fogem

¹¹⁶ Instituído pelo Decreto nº 48.781/2004

¹¹⁷ Instituído pela Res. SE nº 89/2005.

¹¹⁸ Instituído pela Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/ 2012.

¹¹⁹ Instituído pela Res. SE nº 19/2010.

¹²⁰ Instituído pela Res. SE nº 37/2008

¹²¹ Criado pelo Decreto nº 27.270/1987.

¹²² Criado pela Res. SE nº 15/ 2009

¹²³ Instituído pela Res. SE nº 86/2007.

¹²⁴ Instituído pelo Decreto nº 54.553/2009

¹²⁵ Em 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931. A partir dessa data, o sistema foi composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Aneb continua como avaliação amostral das redes públicas e privadas. Já a Anresc (Prova Brasil) avalia de forma censitária as escolas que atendessem, no mínimo, 30 estudantes matriculados no último ano do ensino fundamental anos iniciais (5º ano) e anos finais (9º ano) das escolas públicas. Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), passou a compor o Saeb (Portaria nº 482).

¹²⁶ Instituído pela Res. SE nº 27, de 29/03/1996.

da área educacional e comportam implicações jurídicas, para as quais o supervisor não tem formação específica para um melhor encaminhamento, ou seja, muitas vezes suas atribuições extrapolam o seu campo de atuação, tornando-o um generalista (SILVA, 2010, p. 11)

Cabe apontar que tais atribuições são divididas entre os supervisores de ensino à critério do dirigente regional de ensino.

Outro ponto refere-se à posição hierárquica do supervisor de ensino, que o situa entre os profissionais lotados nas escolas e o dirigente regional de ensino – para quem presta assistência-, além daqueles lotados nos órgãos centrais da SEE/SP¹²⁷. O supervisor de ensino, insere-se em um lugar intermediário, com atribuições de emissão de pareceres, manifestação e orientação, redige relatórios e encaminha à consideração superior, ou seja, o dirigente regional de ensino, seu, superior hierarquicamente imediato. Nessa perspectiva, concordamos com Oliveira (2012) quanto a afirmação de que o supervisor de ensino ocupa um lugar desprovido de poder decisório. Para a autora, tanto os gestores da escola quanto os gestores da SEE/SP (dirigentes regionais de ensino e profissionais lotados nos órgãos centrais) exercem funções com poder de decisão. Ao supervisor de ensino cabe zelar pelo cumprimento da ordem legal com a finalidade de garantir a ordem administrativa, pedagógica e operacional do sistema estadual de ensino.

Dentre as atribuições apontadas, destacaremos, para este estudo, cinco que tratam da vida funcional de servidores públicos, cujas publicações em Diário Oficial do Estado de São Paulo revelaram uma ausência de padronização na ação supervisora entre Diretorias, quais sejam: atribuição de aulas para docentes contratados (não-efetivo), especificamente os licenciados em pedagogia; processo de seleção de professor coordenador para atuar no Núcleo Pedagógico; processo de seleção de diretor de escola para atuar em escolas contempladas com o “Programa de Ensino Integral”; processo de remoção do suporte pedagógico (supervisor de ensino); substituição do suporte pedagógico (supervisor de ensino).

A seguir, apresentaremos algumas aproximações da ação supervisora entre Diretorias de Ensino, bem como o diálogo dos depoimentos de supervisores de ensino de distintas DERs com os documentos legais que norteiam o exercício do cargo.

¹²⁷ De acordo com Faustini (1979), o delegado de ensino (atual dirigente de ensino) e o diretor de escola deve desempenhar a função de coordenação, planejamento e decisão sobre as atividades desempenhadas por professores e especialistas da unidade administrativa; como executivo, é o responsável pela decisão da unidade administrativa. Diante disso, cabe lembrar que o artigo 16 do Decreto nº 57.141/2011 estabelece que a assistência técnica, a assistência técnica de coordenadores, os corpos técnicos e a equipe da supervisão de ensino não se caracterizam como unidade administrativa.

4 O SENTIDO¹²⁸ DA SUPERVISÃO DE ENSINO PAULISTA

Para compreender a ação da supervisão de ensino no seu local de trabalho no recorte temporal escolhido (2012–2016) para este estudo, serão analisadas cinco atribuições desempenhadas por esses profissionais (atribuição de aulas para docentes contratados; seleção de professor coordenador do Núcleo Pedagógico; seleção de diretor de escola para atuar em escolas que aderiram ao “Programa de Ensino Integral”; processo de remoção do suporte pedagógico (supervisor de ensino); processo de substituição do supervisor de ensino), majoritariamente, em três Diretorias de Ensino, à luz do referencial teórico de Weber acerca da dominação tradicional e racional.

Para tanto, recorreremos as publicações em Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE), aos documentos orientadores emanados da SEE/SP, a legislação que norteia estas atribuições e aos dados obtidos com ocupantes do cargo de supervisor de ensino, por meio de entrevistas.

Esta seção apresenta as informações obtidas e que trazem, certamente, as visões dos participantes que de alguma maneira se envolveram nas atribuições analisadas. Nesse sentido, tentaremos demonstrar o que se diferenciou nas atribuições desempenhadas pela supervisão de ensino em cada DER analisada, visto pela estrutura organizacional da SEE/SP, pelo cumprimento à norma estatuída e pela competência do cargo.

Os dados empíricos, obtidos nos documentos analisados e nos depoimentos dos participantes das entrevistas, possibilitam-nos compreender a ação da supervisão de ensino, construída por fatos comuns que predominam em detrimento de outros, ou que, se reunidos, permitem seu entendimento. Para tanto, foram feitos recortes nas informações obtidas, salientando o que consideramos mais relevante para este estudo.

4.1 Metodologia adotada no estudo

Nesta subseção procuraremos entrelaçar as informações obtidas nos documentos analisados e nas entrevistas o que nos permite compreender a ação da supervisão de ensino em suas diferenças e similaridades nas três Diretorias de Ensino.

As Diretorias de Ensino escolhidas pertencem, com outras, a um mesmo polo. Em 2011, dentre outras medidas adotadas para a reorganização da SEE/SP, foram criados polos, nos quais

¹²⁸ Como vimos na introdução deste estudo, Weber refere-se a sentido como “aquele subjetivamente visado pelo agente e não qualquer sentido objetivamente “correto” da ação ou definido como verdadeiro” (COHN, 2006, p. 27). Interessa o sentido que envolve um motivo que permite estabelecer uma ponte para a compreensão da ação.

as DERs foram agrupadas, com a função de comunicação e orientações entre unidades centrais e descentralizadas da SEE/SP previstos no inciso II, art. 122, Decreto nº 57.141/2011 (SÃO PAULO, 2011). Definidas as Diretorias de Ensino, foram encaminhadas solicitações de autorização para a realização das entrevistas com os ocupantes do cargo de supervisor de ensino. A data da autorização emitida pelo ocupante de cargo de dirigente regional de ensino variou de uma DER para outra.

A definição do período a ser estudado tomou como marco inicial o ano de 2012, primeiro ano depois da publicação do Decreto nº 57.141/2011, que reorganizou a SEE/SP (SÃO PAULO, 2011), e como marco final, o ano de 2016, início do levantamento de dados para o estudo.

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, adotamos a metodologia baseada nas premissas da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GODOY, 1995; GUERRA, 2006). Segundo Godoy (1995), a pesquisa qualitativa, em linhas gerais, procura compreender os fenômenos em sua totalidade, na sua complexidade, segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo. Para Guerra (2015) envolve a compreensão dos sentidos da ação social dos sujeitos, isto é, conhecer os sentidos que fazem cada um agir em interação com o outro. Ainda para Guerra (2015), a pesquisa qualitativa envolve uma variedade de técnicas interpretativas que têm por objetivo descrever e traduzir os fenômenos sociais. Bogdan e Biklen (1994) apontam que na pesquisa qualitativa, as questões a se estudar se estabelecem com o objetivo de compreender o fenômeno em sua complexidade, privilegiando, os comportamentos vistos por meio da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Para a realização do estudo, dois levantamentos foram realizados. No primeiro, consultamos a literatura referente ao tema, na qual foi possível constatar que os estudos realizados têm apontado as atribuições da supervisão de ensino no campo pedagógico e administrativo, bem como apontam as características da supervisão de ensino paulista ao longo da história.

No segundo levantamento, consultamos e analisamos as publicações em Diário Oficial do Estado de São Paulo acerca das atribuições desempenhadas pela supervisão de ensino, bem como legislações, normatizações obtidas nas instâncias executivas (site da SEE/SP e Diretorias de Ensino) e legislativa (site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo), referente ao período entre 2012 e 2016.

No recorte do objeto deste estudo, dado o volume de atribuições exercido pela supervisão de ensino, distinguimos cinco atribuições desempenhadas por esse profissional que tratam da vida funcional dos servidores públicos. Tratam-se de atribuições escolhidas após consultas ao Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOE), cujas publicações, muitas vezes

resultante da ação do supervisor de ensino, revelaram diferenças entre as DERs analisadas, no período estudado. Ademais, foram escolhidas algumas das atribuições realizadas pela supervisão de ensino no espaço das Diretorias de Ensino, desempenhando o que habitualmente tem se chamado de atividade administrativa, embora essa constitua apenas uma faceta de suas atribuições.

Cabe dizer que as informações contidas nas publicações nem sempre refletiram uma diferenciação entre as Diretorias. Nesse sentido, recorreremos a outra fonte de dados que, em conjunto com o publicado em DOE e à luz da legislação e orientações emanadas dos órgãos centrais, possibilitou compreender algumas das ações traçadas pela supervisão de ensino. Tal fonte refere-se ao site das Diretorias de Ensino que é considerado como outra maneira de atender o princípio de publicidade dos Atos da Administração Pública¹²⁹.

Para a realização da análise dessas atribuições, privilegiamos os seguintes documentos: legislação estadual; classificação docente para atribuição de aulas; comunicados de Diretorias de Ensino; documentos institucionais; comunicados internos emanados do órgão central e encaminhados às DERs; informações obtidas junto a SEE/SP; recurso interposto na DER obtido junto ao impetrante; resposta de e-mail enviado ao órgão central; publicações em DOE (edital de seleção; classificação; designação e cessação de servidor público; entre outros).

As informações obtidas nos documentos analisados foram sistematizadas em quadros e as atribuições escolhidas foram analisadas, no que as diferenciavam e as motivavam, por meio das categorias: estrutura organizacional da SEE/SP (hierarquia de cargos/funções e vínculo de trabalho adotado); obediência as regras e normas estatuídas que, segundo Weber (2004), para sua aplicação, para atingir a racionalidade plena, necessita de conhecimento especializado; competência do cargo. Para a definição dessas, consideramos a incidência em que apareceram/emergiram no material empírico e tomados do referencial teórico desenvolvido por Weber, principalmente as ideias sobre dominação (1971, 2004 e 2006). Segundo Bardin (2011),

¹²⁹ De acordo com Di Pietro (1996) o princípio da publicidade exige a divulgação dos atos da Administração Pública direta, indireta e fundacional, permitindo ao público em geral conhecer os atos de seu interesse, ressalvado as hipóteses de sigilo previstas em lei. Para a autora, a Constituição Federal de 1988 inovou ao expressar, no artigo 37, alguns princípios a que a Administração se submete (legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade) aos quais a Constituição do Estado de São Paulo acrescentou a razoabilidade, a finalidade, a motivação, e o interesse público. Em 2006, a redação é alterada pela Emenda Constitucional nº 21, acrescentando o princípio de eficiência.

Segundo Silva e Miranda (1999) “os atos administrativos devem ser publicados e são imprescindíveis no que tange aos atos que decidem questões na esfera das entidades administrativas, sendo dispensados os referentes à interesses internos da administração que visem apenas a sua organização” (SILVA e MIRANDA, 1999, p. 30). Para os autores, em regra, o órgão incumbido de efetivar a publicação é a Imprensa Oficial.

No caso, da atribuição de aulas, por exemplo, a classificação docente também se torna pública no espaço físico de algumas Diretorias de Ensino, por meio de listas afixadas.

as categorias de análise são rubricas ou classes que junta determinados elementos com características comuns.

Dessas atribuições, em suas diferenças entre as Diretorias de Ensino analisadas, buscamos identificar os possíveis motivos, o que aparentemente tende a aparecer como um distanciamento do padrão legal- racional burocrático, o que se apresenta como indícios de permanência de elementos patrimonialistas no serviço público. Ou, ainda, se os motivos se constituem pela (o): impossibilidade de aplicação das normas estatuídas em função da existência de especificidades locais; conhecimento, por meio da experiência, do profissional que reconheceria a ineficiência da norma.

Para compreender os motivos dessas diferenças apresentadas nos documentos analisados, realizamos entrevistas com alguns ocupantes de cargo de supervisor de ensino procurando compreender o que teriam determinado as ações.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a entrevista consiste em uma conversa intencional, conduzida por uma pessoa, que visa obter informações. Para os autores, em uma pesquisa qualitativa a entrevista pode ser utilizada como a única forma de obter informações ou pode ser empregada em conjunto com a observação e análise de documentos.

As informações obtidas nos documentos analisados, orientaram a entrevista. A entrevista semiestruturada foi utilizada, junto aos ocupantes de cargo de supervisor de ensino, visando captar informações indicativas da situação analisada que as publicações no Diário Oficial do Estado de São Paulo e demais documentos não foram capazes de identificar.

Para Bogdan e Biklen (1994) a entrevista semiestruturada permite compreender como os diferentes participantes interpretam os aspectos estudados. De acordo com os autores, em uma entrevista as informações são cumulativas e interligadas, permitindo a compreensão do fato estudado.

A entrevista desenrolou-se com base em um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, o que nos permitiu realizar as adaptações necessárias e constituiu um dos instrumentos para a coleta da informação. Dessa forma, por meio das entrevistas, foi possível resgatar/delinear a história das atribuições desempenhadas de maneira distintas entre DERs e que evidenciaram as tensões entre o “funcionário burocrático”, no sentido weberiano e o detentor do poder na localidade.

A escolha dos participantes entrevistados ocorreu com base na inserção que tiveram nas atribuições desempenhadas, tendo em vista a nossa intenção de compreender como são materializadas as diferenças e seus possíveis motivos.

Trata-se de profissionais que atuam ou atuaram nas DERs analisadas. Desse modo, o roteiro de perguntas utilizado na entrevista não foi o mesmo para todos os participantes, uma vez que para cada um foi considerado seu envolvimento na atribuição analisada.

As entrevistas, com um total de oito participantes, foram realizadas individualmente, após prévio agendamento. Cabe dizer que um participante atuou em mais de uma Diretoria de Ensino e aparece identificado no estudo de maneira diferenciada, conforme Diretoria de Ensino em que atuou (E9).

Do universo de ocupantes de cargo de supervisor de ensino, foram selecionadas amostras intencionais para que possamos ter uma visão das diferenças na ação dos supervisores de ensino entre DERs. Embora os participantes entrevistados representem 14,81% dos profissionais atuantes nas três DERs, constituem os envolvidos nas - ou os que de alguma maneira acompanharam as- atribuições analisadas, em sua quase totalidade.

Nesse sentido, foram entrevistados os seguintes participantes:

Quadro 15: Participantes da entrevista		
Identificação dos entrevistados adotada no estudo.	Atribuição desempenhada/objeto da entrevista	Diretoria de Ensino em que atua/ atuou
Entrevistado 1 – E1	-Atribuição de aula -Remoção do Suporte Pedagógico (supervisor de ensino)	DER-B
Entrevistado 2 – E2	-Seleção e designação para atuar em escola que aderiu ao PEI	DER-C
Entrevistado 3 – E3	-Seleção e designação de PCNP	DER-A
Entrevistado 4 – E4	-Seleção e designação para atuar em escola que aderiu ao PEI.	DER-C
Entrevistado 5 – E5	-Seleção e designação de PCNP	DER-A
Entrevistado 6 – E6	-Seleção e designação de PCNP -Seleção e designação para atuar em escola que aderiu ao PEI -Atribuição de aulas	DER-A
Entrevistado 7 - E7	-Seleção e designação para atuar em escola que aderiu ao PEI -Atribuição de aulas	DER- C
Entrevistado 8 – E8	-Seleção e designação para atuar em escola que aderiu ao PEI -Atribuição de aulas	DER-C
Entrevistado – E9	-Remoção do Suporte Pedagógico (supervisor de ensino)	DER-B

Elaborado pela autora.

A entrevista concedida foi gravada, com a aquiescência dos entrevistados, para posterior transcrição e análise de conteúdo, de modo a permitir um exame cuidadoso da situação de

interesse. A utilização de letras e números para identificar/nomear os entrevistados pareceu-nos adequada, considerando a necessidade de preservar o sigilo das fontes, a fim de garantir o anonimato dos participantes. Dessa maneira, os entrevistados foram denominados de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9.

Após a análise inicial das entrevistas, pudemos verificar o princípio da saturação descrita por Guerra (2006) que, do ponto de vista empírico, “aplica-se quando os dados que estão a ser recolhidos não trazem mais informações novas ou diferentes que justifiquem um aumento da recolha de material empírico” (GUERRA, 2006, p. 42).

Das entrevistas, procuramos extrair os elementos mais significativos dos discursos, aqueles que nos fornecessem informações sobre o objeto estudado e suas consequências, ao mesmo tempo em que nos permitisse apreender, dos participantes, seus posicionamentos.

Em função da dinâmica profissional e pessoal dos participantes selecionados para as entrevistas, essas se realizaram em diferentes lugares. Desse modo, algumas ocorreram em locais de trabalho e outras, em residências. As entrevistas variavam quanto ao tempo de duração, em razão, presumimos, da característica de cada entrevistado, ao discorrer sobre os temas e do envolvimento de cada na situação analisada.

Os dados empíricos foram sistematizados com base em categorias desenhadas pela incidência em que apareceram e analisados à luz do arcabouço teórico weberiano, constituindo uma leitura do fato.

Captar o sentido da ação dos supervisores de ensino nas diferentes Diretorias de Ensino implicou analisar a constituição de sua materialidade. Ou seja, implicou ler e analisar as informações publicadas em DOE e o conteúdo das entrevistas. Para realizar a análise, nos inspiramos nas contribuições de Bardin (2011) que distingue as etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

Na primeira etapa, o material da entrevista, cotejado com as publicações no DOE, foi organizado, considerando as hipóteses e os objetivos do estudo. Na segunda, as informações foram reunidas pela unidade da fala/registo e elaboramos indicadores que fundamentaram a interpretação no referencial teórico adotado. A terceira etapa, consistiu na classificação de semelhanças e diferenças, para construção de inferência. Nessa, tomamos o cuidado para não nos descolarmos do material analisado, embora, neste estudo, alguns dos depoimentos revelem explicitamente os dados sobre a realidade.

Para Guerra (2006)

A análise de conteúdo é uma técnica e não um método, utilizando o procedimento normal de investigação – a saber, o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. Nesse sentido, a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência (GUERRA, 2006, p. 62)

De acordo com Blau (1978), na análise de organizações burocráticas, podem ser distinguidos três focos de análise: o papel específico e ocupação do indivíduo na organização burocrática, a estrutura das relações sociais entre os indivíduos nos vários grupos dentro da organização e o sistema de elementos inter-relacionados que caracterizariam a organização em sua totalidade. Tomando como base esta perspectiva, o estudo procurou assinalar o papel ocupado pelos supervisores no sistema de ensino paulista, as relações estabelecidas entre os supervisores e os demais membros da hierarquia do sistema e como esses elementos inter-relacionam-se e como caracterizam a totalidade da SEE/SP.

Cabem aqui algumas observações sobre os estudos de organizações burocráticas. Como observou Etzioni (1972), as organizações burocráticas, para seu pleno funcionamento, exigem a observância de uma disciplina, que para ser mantida depende da obediência às normas impostas, independentemente da concordância dos funcionários.

As organizações - que Weber denomina burocracia-, estabelecem normas e precisam impô-las; têm regras e regulamentos; dão ordens que devem ser obedecidas, a fim de que a organização funcione com eficiência. Até certo ponto, uma organização pode se apoiar em seu poder, a fim de fazer com que o participante obedeça. Vale dizer, pode utilizar alguns de seus recursos para recompensar os que obedecem às suas regras e para punir os que não o fazem. Essa disciplina não exige que quem recebe a ordem concorde com ela, e indiscutivelmente, não exige que a aceite como moralmente justificada. Pode obedecer a uma ordem, a fim de evitar perda de dinheiro ou prestígio e para aumentar sua renda ou posição. Até certo ponto, a organização pode manter a disciplina através do controle de diversas recompensas e sanções, a fim de assegurar maior satisfação e menor decepção (ETZIONI, 1972, p.82).

Entretanto, para Etzioni (1972), a manutenção da disciplina e obediência não são garantias do pleno desenvolvimento das atividades das organizações burocráticas. A fragilidade da racionalidade da estrutura burocrática pode ser comprometida por interesses externos que nem sempre correspondem aos objetivos para os quais a organização foi estabelecida. Assim as organizações burocráticas tendem a se desfazer, seguindo a direção tradicional ou carismática.

[...] a grande racionalidade da estrutura burocrática é frágil; precisa ser constantemente protegida contra pressões externas, a fim de salvaguardar a autonomia exigida para que possa manter-se estritamente dirigida para seus objetivos, e não para de outros (ETZIONI, 1972, p.87)

Inúmeros aspectos podem comprometer a racionalidade da estrutura burocrática e, por isso, não é possível esperar que, em sua realidade cotidiana, as organizações burocráticas correspondam ao padrão legal-racional do tipo ideal weberiano. As organizações burocráticas existem em sociedades determinadas e não se encontram isoladas e independentes destas sociedades, apresentando, portanto, interações constantes com os padrões de relações sociais das comunidades onde encontram-se estabelecidas.

Há uma vasta literatura sobre organizações que vem demonstrando como os aspectos formal, ideal e puramente racional da administração sofrem impactos profundos quando se depara com a realidade empírica das coletividades que desenvolvem uma vida social. Esta emerge da regularidade dos encontros cotidianos e das relações de dependência existentes em qualquer organização formal (NEUBERT, 2016, p. 65).

Neubert (2016) observa ainda, que “os membros de uma organização burocráticas possuem necessidades, motivos e impulsos que podem contrariar os pressupostos racionais da ação, além dos mesmos sofrerem das limitações do conhecimento, qual seja, a limitada capacidade de aprender e de resolver problemas” (NEUBERT, 2016, p. 65).

O comprometimento da racionalidade nas organizações burocráticas podem resultar de motivos os mais variados, tais como:

[...] a sujeição das variáveis estáveis à mudança; o uso de soluções alternativas e informais; a redefinição e a magnitude da missão organizacional; a influência da tradição, dos mitos e das emoções nos processos decisórios; a falta de conhecimento necessário em diversas situações; a ocorrência de tentativas, erros e acertos acidentais; até a dificuldade de se verificar se certos objetivos foram alcançados. (NEUBERT, 2016, p.68)

Embora as organizações burocráticas apresentem em sua estrutura normas de controle e disciplina em relação aos comportamentos individuais, dificilmente os agentes limitam-se estritamente à execução das diretrizes e preceitos estabelecidos para a sua função. A interação continuada, as relações cotidianas exercem forte pressão sobre as tomadas de decisões e um ambiente institucionalizado de relações sociais frequentemente ultrapassa os limites da formalidade administrativa (NEUBERT, 2016). Isto significa, em especial nas organizações

burocráticas de grande porte, que as regras informais de comportamento, sob pressão das interações cotidianas e dos grupos informais, tendem a persistir. O comportamento racional pode, assim, obedecer a formas que não são próprias ao padrão legal-racional, admitindo imperativos próprios de relações patrimonialistas ou clientelistas. Isto ocorre porque às organizações sociais não encontram-se isoladas, mas enraizadas em uma rede de relações sociais concretas (NEUBERT, 2016).

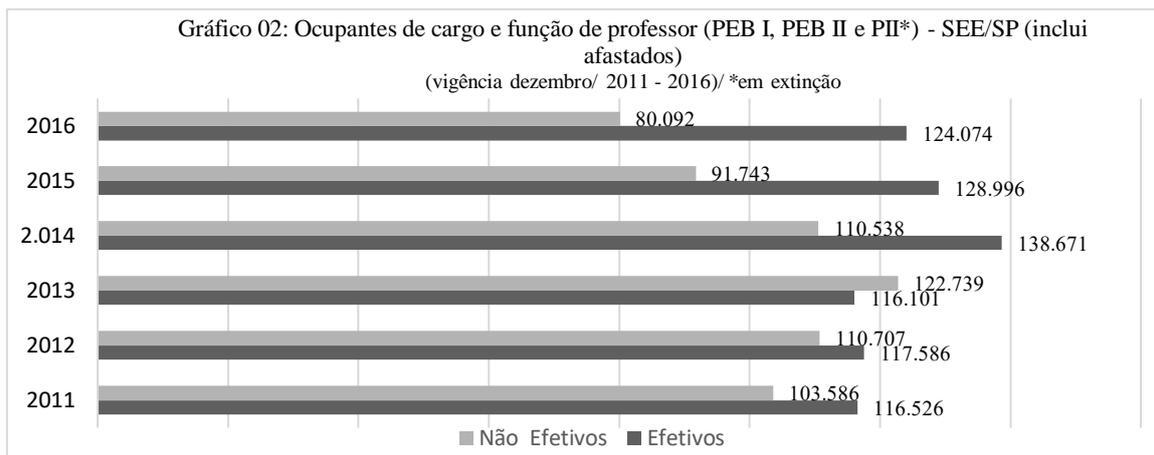
O estudo das organizações burocráticas deve, assim, tomar como ponto de partida o tipo ideal tal como apresentado por Weber, para em seguida, por meio das análises dos deslocamentos e afastamentos constatados no estudo do material empírico, apreender-se as características próprias do fenômeno estudado.

4.2 O processo de atribuição de aulas para professores não-efetivos

Esta subseção é dedicada à descrição das condições para a atribuição de aulas a docentes não efetivos e a ação do supervisor neste processo de atribuição de aulas, com a finalidade de comparar os diferentes critérios utilizado por cada uma das DERs. Embora as regulamentações relativas a admissão de docentes efetivos devam obedecer à critérios isonômicos e homogêneos em todo o sistema, podemos verificar variações resultantes de deliberações próprias a cada Diretoria de Ensino.

No Quadro do Magistério (QM) da SEE/SP coexistem professores, cujo vínculo empregatício os diferenciam, entre efetivos (titulares de cargo providos por concurso público) e não-efetivos. Neste momento, nos reportaremos a admissão de docentes não-efetivos, denominados “candidatos contratados ou a contratação”, conforme estabelece a Lei Complementar nº 1093/2009 (SÃO PAULO, 2009), nos limitando aos candidatos oriundos de cursos de graduação em Pedagogia. Nessa perspectiva, pretendemos apontar como ocorre a admissão desses docentes.

Os dados a seguir resumem a situação funcional dos professores que atuam no ensino fundamental e ensino médio na SEE/SP, entre 2011 e 2016.



Fonte: Elaborado com base nas informações disponíveis em SEE/SP / CGRH¹³⁰

Ao analisarmos os dados, percebemos que o número de professores efetivos aumentou no período de 2014 a 2016, contribuindo para a diminuição do contingente de docentes não-efetivos e invertendo a situação de 2013, quando o número de não efetivos era superior.

Entre os professores classificados como não-efetivos se encontram professores denominados estáveis, nos termos da Constituição Federal de 1988¹³¹ (BRASIL, 1988) e da Consolidação das Leis do Trabalho (BRASIL, 1943), professores admitidos pela Lei nº 500/1974 (SÃO PAULO, 1974) e professores contratados.

Na SEE/SP, em dezembro de 2016, havia 242 professores denominados estáveis, 01 contratado pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (em extinção), 46.449 intitulados categoria F (em extinção) e 33.400 categoria O (contratados)¹³². Cabe dizer que a contratação de professores temporários foi vedada com a publicação do Decreto nº 61.466, de 02/09/2015 (SÃO PAULO, 2015). Contudo, excepcionalmente, em 2016, ocorreu a contratação de parques professores após autorização do governador do Estado, conforme estabelece o parágrafo único do artigo 1º do referido decreto.

É possível perceber que existem diferentes perfis de professores atuando na SEE/SP que vão do vínculo contratual à formação acadêmica desejada, ainda que estabelecida legalmente. Nesse sentido, observamos que há, atuando como professor contratado, um “não-professor”, isto é, estudante de licenciatura e profissionais com outras graduações, os quais são denominados como professores qualificados, mas não habilitados para o exercício da docência.

¹³⁰ Informações obtidas junto à SEE/SP por meio de e-mail encaminhado a Central de Informação CIMA em 04/02/2017 e respondido em 21/02/2017.

¹³¹ Declarados estáveis nos termos do artigo 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal de 1988.

¹³² Informações obtidas em http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2017/01/3.1-Classes-Docentes-Categoria-Funcional_1216.pdf Acesso em 10/01/2017.

Adota-se, portanto, uma nomenclatura diferente para os que atuam nas escolas públicas estaduais pertencentes a SEE/SP.

Em uma breve retomada, apontaremos a forma adotada para a admissão desses professores, classificados como não-efetivos.

De acordo com Cortina (2008), a expansão do ensino secundário na década de 1950 evidenciou o problema da ausência de professores para integrar o Quadro do Magistério. A autora aponta que por meio do regime jurídico de pessoal extranumerário era possível a contratação de pessoas para o desempenho de função específica no serviço público que, no caso dos professores, ocorria pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Em 1968, por intermédio do artigo 1º do Decreto nº 49.213 foi estabelecido que as aulas consideradas excedentes seriam “ministradas por professores contratados, na forma da CLT, pelos diretores de estabelecimentos de ensino secundários e normais” (SÃO PAULO, 1968).

No mesmo ano de 1968, foi publicado o Decreto nº 49.532 que dispunha “sobre a admissão de pessoal a título precário e o credenciamento para serviços eventuais ou avulsos” (SÃO PAULO, 1968). Com esse decreto a administração centralizada do Estado poderia atribuir, sem estabilidade, a execução de serviços urgentes e inadiáveis a pessoal eventual, desde que atendessem as seguintes normas: seleção pública dos candidatos por meio de provas, títulos, ou títulos e provas, pela repartição interessada; admissão por tempo indeterminado, com indicação da verba para a despesa; retribuição nunca superior à de cargo da carreira ou isolado, correspondente ao serviço do admitido; dispensa sumária, a qualquer tempo, a critério exclusivo da Administração (art. 1º). Além disso, não eram considerados como pertencente ao quadro do funcionalismo público, mas ficariam sujeitos à hierarquia, disciplina, horário e condições de trabalho do local em que foram contratados (art. 3º).

Em 1974, a admissão temporária no serviço público, incluindo os professores, foi regulamentada pelo artigo 1º da Lei nº 500 que “institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas”, estabelecendo que além dos funcionários públicos, a Administração estadual poderia admitir servidores em caráter temporário (SÃO PAULO, 1974). Cabe lembrar que, na legislação estadual paulista, servidor público é a pessoa admitida para exercer função atividade, já funcionário público é a pessoa investida em cargo público.

No caso dos professores, a admissão fundamentava-se no inciso I do artigo 1º da Lei nº 500 que previa a admissão “para o exercício de funções de natureza permanente, em atendimento à necessidade inadiável até a criação e provimentos dos cargos correspondentes” (SÃO PAULO, 1974). Na nova redação do artigo dada pela Lei Complementar nº 180/1978

(SÃO PAULO, 1978), exclui-se o atendimento inadiável até a criação de cargos. Ainda, de acordo com o estabelecido pela lei, os admitidos a título precário para funções com denominações correspondentes aos cargos públicos ficam enquadrados no inciso I do artigo 1º dessa lei.

A Lei Complementar nº 180/1978 (SÃO PAULO, 1978) também altera a redação do artigo 3º da Lei 500/1974 (SÃO PAULO, 1974), estabelecendo que poderia, a critério da Administração, “ser admitido pessoal no regime trabalhista para o desempenho das funções a que se referem os incisos I e II do artigo 1º, na forma a ser disciplinada em decreto” (parágrafo 1º). No campo educacional, a determinação incluiu os professores não efetivos que atuavam na SEE/SP, isto é, os Ocupantes de Função Atividade (OFA) da atualidade.

Em 2007, os servidores ativos e inativos foram considerados titulares de cargos efetivos (§ 2º, art. 2º), para fins de abrangência do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Público, desde que na data da publicação da Lei Complementar nº 1010, de 01/06/2007 (SÃO PAULO, 2007) tivessem sido admitidos com fundamento nos incisos I e II do artigo 1º da Lei 500 (SÃO PAULO, 1974) para o exercício de função permanente.

A admissão de professores nos termos da Lei nº 500/1974 (SÃO PAULO, 1974) vigorou até 2009, quando foi vedada pela Lei Complementar nº 1093¹³³ em seu artigo 24 (SÃO PAULO, 2009). No mesmo artigo, foram extintas as funções que estivessem vagas na data da publicação dessa lei complementar e as demais serão extintas na vacância (parágrafo único, art. 24).

Além disso, as contratações realizadas nos termos da Lei 500/1974 (SÃO PAULO, 1974) após a publicação da Lei Complementar nº 1010/2007 (SÃO PAULO, 2007) foram extintas no findar do prazo de contratação (quando estipulado) ou após o decurso doze meses, contados da data da publicação da Lei Complementar nº 1093/2009 (SÃO PAULO, 2009), quando o prazo não foi definido (inciso I e II, art. 25).

Essa mesma lei complementar estabeleceu que aos servidores ocupantes de funções de docente abrangidas pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1010/2007 (SÃO PAULO, 2007), será assegurada a atribuição de carga horária equivalente a doze horas semanais de trabalho (art. 1º, Disposições Transitórias).

É também a Lei Complementar nº 1093/2009 (SÃO PAULO, 2009) que apresentou mais uma situação para os docentes não efetivos que atuam na SEE/SP, os denominados

¹³³ Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas.

“contratados” por tempo determinado, ou seja, durante o ano letivo fixado no calendário escolar pelo art. 3º, Res. SE 68/2009 (SÃO PAULO, 2009).

Nessa perspectiva, por intermédio da Res. SE nº 68/2009 (SÃO PAULO, 2009) foram estabelecidas as normas para a contratação temporária de docentes para reger classes e ministrar aulas nas escolas pertencentes a SEE/SP, tendo em vista as situações: existência de saldo de aulas ou classes decorrentes de dispensa, demissão, exoneração, readaptação, falecimento e aposentadoria de docente, ou aumento da demanda escolar; número reduzido de aulas que não justifique a criação de cargo; impedimentos legais de docentes responsáveis pela regência (licenças e afastamentos). O docente contratado se sujeita aos deveres, proibições e responsabilidades previstos no artigo 8º da Lei nº 10.261/1968 (SÃO PAULO, 1968).

Antecedendo à contratação, ocorreria o período de inscrição/cadastramento dos candidatos interessados em atuar como professor, seguido do processo seletivo constituído de prova eliminatória, cuja nota se somaria a pontuação por tempo de serviço e por títulos para fins de classificação do candidato no processo de atribuição de classes e aulas, conforme estabelece o artigo 2º da Res SE nº68 (SÃO PAULO, 2009). Tal cadastramento é realizado pelas Diretorias de Ensino, segundo suas necessidades, cabendo aos candidatos realizar a inscrição no período estipulado pelas DERs e apresentar os documentos solicitados, entre eles o histórico escolar e o diploma de curso superior, quando não se tratar de estudante. Vale dizer que no período de 2013 a 2017 o processo seletivo não foi realizado.

Para fins de inscrição e classificação dos candidatos à contratação para a atribuição de aulas, sempre em consonância com a legislação vigente e que regulamenta os processos anuais de atribuição de classes e aulas, faz-se necessário atender o campo de atuação do professor (classe ou aula), bem como a habilitação ou a qualificação para a docência.

Quanto a atribuição de aulas e classes, ao dirigente regional de ensino, responsável pelo processo, cabe designar uma comissão regional para execução, coordenação, acompanhamento e supervisão do processo anual de atribuição de classes e aulas em todas as fases e etapas. Em 2013, foi estabelecido, pela Res. SE nº75 (SÃO PAULO, 2013), que pelo menos dois supervisores de ensino atuem em tal comissão. No tocante a essa questão, observamos que, na fase inicial do processo, a maioria dos supervisores de ensino participa do processo de atribuição de aulas e classes.

Desse processo, nos interessa apontar a ordem de classificação do docente e, conseqüentemente, a atribuição das aulas, bem como a definição da qualificação do docente contratado que possua graduação em pedagogia.

De maneira geral, os docentes inscritos no processo de atribuição são classificados na Unidade Escolar e Diretoria de Ensino, respeitando a ordem de prioridade e situação funcional, conforme previsto nas Resoluções nº 89/2011¹³⁴(SÃO PAULO, 2011) e nº 75/2013¹³⁵ (SÃO PAULO, 2013):

Artigo 6º

- I - titulares de cargo, no próprio campo de atuação;
- II - titulares de cargo, em campo de atuação diverso;
- III - docentes estáveis, nos termos da Constituição Federal de 1988;
- IV - docentes estáveis, nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT;
- V - docentes ocupantes de função-atividade, que se referem os §§ 2º e 3º do artigo 2º da Lei Complementar 1.010/2007;
- VI – docentes contratados e candidatos à contratação temporária (SÃO PAULO, 2011 e 2013)

Anualmente, o órgão central responsável pela atribuição de aulas na SEE/SP publica portaria estabelecendo prazos para a divulgação da classificação dos inscritos, o cronograma e as diretrizes para o processo de atribuição de classes e aulas.

Seguindo a ordem de prioridade, primeiramente, a atribuição de aulas e classes deve recair em docente ou candidato portador de diploma de licenciatura plena. Conforme estabelece o artigo 7º das resoluções nº 89/2011 e nº 75/2013 (SÃO PAULO, 2011 e 2013), além das disciplinas específicas e não específicas dos docentes ou candidatos graduados em licenciatura plena, devem ser consideradas, para a atribuição de aulas, as disciplinas correlatas.

Somente, após esgotadas as possibilidades de se atribuir aulas e classes para docente ou candidato habilitado (graduado em licenciatura plena), é que as aulas remanescentes podem ser atribuídas aos que possuem qualificação docente, ou seja, estudantes e portadores de diploma de qualquer curso de graduação, observando a ordem de prioridade prevista no artigo 7º, Res. SE nº 89/2011 (SÃO PAULO, 2011).

- I – a alunos de último ano de curso de licenciatura plena, devidamente reconhecido;
- II – aos portadores de diploma de bacharel ou de tecnólogo de nível superior, desde que na área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;
- III - a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, que já tenham cumprido, no mínimo, 50% do curso;

¹³⁴ Revogada pela Res. SE 75/2013 (SÃO PAULO, 2013).

¹³⁵ Ambas “dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério”. Referimo-nos as duas resoluções devido ao período compreendido neste estudo.

IV – a alunos do último ano de curso devidamente reconhecido de bacharelado ou de tecnologia de nível superior, desde que da área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;

V – a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, ou de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontrem cursando qualquer semestre (SÃO PAULO, 2011).

Em 2013, o parágrafo 6º, artigo 7º da Res. SE nº 75 (SÃO PAULO, 2013) explicita a determinação ao apontar para quem as aulas remanescentes podem ser atribuídas

§6º [...] “as aulas remanescentes poderão ser atribuídas aos portadores de qualificações docentes, isto é, **disciplinas correlatas**, observado o somatório de 160 horas de estudos de disciplinas afins/conteúdos da disciplina a ser atribuída, identificadas no histórico escolar do curso de **Bacharelado ou de Tecnólogo**, na seguinte ordem de prioridade” (SÃO PAULO, 2013, grifos nossos)

A Res. SE nº 75/2013 (SÃO PAULO, 2013) mantém a redação nos incisos I, II, III e IV do artigo 7º da Res. SE 89/2011 (SÃO PAULO, 2011). No entanto, faz uma alteração no inciso V ao incluir, no final da redação, “e que tenham concluído no mínimo 1 (um) semestre do curso”, fato que, nos parece, não altera a análise dos históricos escolares e a classificação dos candidatos, uma vez que dificilmente um aluno matriculado no primeiro semestre do curso de graduação apresentará, no mínimo, 160 horas de estudos cursados em disciplinas afins de uma determinada disciplina integrante da matriz curricular da SEE/SP, conforme estabelecem o §1º, artigo 7º da Res SE nº 89/2011 (SÃO PAULO, 2011) e § 2º, artigo 7º da Res. SE nº 75/2013 (SÃO PAULO, 2013).

No entanto, as resoluções preveem, no artigo 7º, que candidatos não habilitados e não qualificados tenham aulas e classes atribuídas, fato que revela uma despreocupação com relação a formação acadêmica do professor que ministrará aulas. Nesse momento, se caracteriza a excepcionalidade da excepcionalidade, prevista legalmente, uma vez que nem a habilitação e a qualificação para o exercício da docência precisam ser consideradas.

Dessa maneira, na Res. SE nº 89/2011 (SÃO PAULO, 2011) foi estabelecido que, respeitada a classificação, o candidato que não possua habilitação ou qualquer qualificação para a disciplina cujas aulas lhe forem atribuídas, seria contratado a título eventual, até que se apresentasse candidato habilitado ou qualificado, ocasião em que perderia as aulas (§3º, art. 7º).

Já na Res. SE nº 75/2013 (SÃO PAULO, 2013) foi determinado que na ausência de docentes habilitados e qualificados para a disciplina, poderia ser contratado o candidato que

não possuísse habilitação ou qualificação, em caráter excepcional, até que se apresentasse candidato habilitado ou qualificado, quando perderia as aulas ou classe (§ 7º, art. 7º).

Apesar da nova redação dos parágrafos, o que se estabeleceu foi o mesmo. A diferença apresentada consiste na permissão de se atribuir ao candidato não habilitado ou não qualificado aulas e classes, fato que na Res. SE nº 89/2011 (SÃO PAULO, 2011) se limitava a aulas. Nesse momento, a adoção da expressão “contratado a título eventual” ou “excepcional” não fez diferença, já que em ambos se desconsiderou o possível conhecimento acadêmico do candidato.

Restrita aos diplomados em pedagogia, a Res. SE nº 23/2012¹³⁶ (SÃO PAULO, 2012) prevê que, excepcionalmente, poderão participar do processo de atribuição de aulas, desde que cadastrados e classificados obrigatoriamente nos campos de atuação de classes e de aulas, conforme a sua qualificação. Em 2010, conforme Res. SE nº 44¹³⁷ (SÃO PAULO, 2010), os portadores do diploma de Pedagogia, cadastrados e classificados nos dois campos de atuação, podiam, excepcionalmente, participar da atribuição de aulas para contratação como eventual.

Podemos observar que no período anterior a 2012, a qualificação docente não constituía preocupação para a atribuição de aulas aos pedagogos, tendo em vista que o caráter de “eventualidade” permitiu que qualquer disciplina fosse atribuída a esses docentes. Já em 2012, nos parece que a atribuição de aulas aos diplomados em pedagogia somente poderia ocorrer em caráter excepcional e para as disciplinas que, após análise do histórico escolar, apresentassem no mínimo 160 horas de estudos. Cabe dizer, que os candidatos podem celebrar contrato em apenas um campo de atuação.

A análise dos históricos escolares e a consequente qualificação docente dos candidatos à contratação é realizada, majoritariamente, pelos supervisores de ensino que compõem, junto de outros profissionais, a comissão regional responsável pelo processo de atribuição de aulas designada pelo dirigente regional de ensino.

4.2.1 As diferentes atuações dos supervisores na atribuição de aulas de acordo com as DERs

Podemos observar diferenças na ação da supervisão de ensino entre DERs no que se refere a análise do histórico escolar do candidato portador do diploma de pedagogia e atribuição

¹³⁶ Dispõe sobre o cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado para docência nas escolas da rede estadual de ensino.

¹³⁷ Dispõe sobre cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado para docência nas escolas da rede estadual de ensino. Resolução revogada pela Res. SE nº 23/2012 (SÃO PAULO, 2012).

das aulas, tendo em vista o emaranhado de legislação acerca do assunto. A ausência de clareza em relação ao tema permite compreensões díspares sobre um mesmo tema.

Na DER- B, os dados coligidos, referentes ao período de 2013 a 2015, apontam que os candidatos à contratação portadores de diploma de pedagogia, foram classificados nos dois campos de atuação (classe e aula) e qualificados para atuar, majoritariamente, nas disciplinas de língua portuguesa e sociologia.

A publicação da classificação para fins de atribuição de aulas e classes no site da DER evidencia essa situação no momento em que elenca os graduados em pedagogia entre outras graduações.

CLASSIF	Nome	Nasc	Formação	Disciplina	Qualif.	Pontos	Dep
1	A	xxxx	Lic. Plena	Port/soc/hist	Correlatas	18,3	0
2	B	xxxx	Lic. Plena	Física	Correlatas	12,3	0
3	C	xxxx	Pedagogia	Port/mat/hist/cie	Correlatas	9,96	0
4	D	xxxx	Lic. Plena	Bio	Correlatas	6,93	0
5	E	xxxx	Lic. Plena	Cie/bio	Correlatas	5,2	0
6	F	xxxx	Lic. Plena	Soc	Correlatas	3,34	0
7	G	xxxx	Lic. Plena	Port/cie	Correlatas	3,28	0
8	H	xxxx	Lic. Plena	Port/cie	Correlatas	3,28	0
9	I	xxxx	Pedagogia	Port/soc/filo	Correlatas	1,72	0
10	J	xxxx	Bacharel	Bio/qui/cie	Correlatas	0,94	0
11	K	xxxx	Pedagogia	Port	Correlatas	0,71	1
12	L	xxxx	Pedagogia	Port/soc/filo/hist/bio	Correlatas	0,28	1
13	M	xxxx	Pedagogia	Port/mat/cie	Correlatas	0,06	3
14	N	xxxx	Pedagogia	Hist/soc	Correlatas	0,04	0
15	O	xxxx	Pedagogia	Ciên	Correlatas	0	3
16	P	xxxx	Pedagogia	Hist/soc/filo	Correlatas	0	3
17	Q	xxxx	Lic. Plena	Mat/qui/bio	Correlatas	0	3

Fonte: Quadro adaptado do site da DER-B.

CLASSIF	Nome	Nasc	Formação	Disciplina	Qualif.	Pontos
1	A	xxxx	Pedagogia	Port/soc/hist/filo	Correlatas	15,1

¹³⁸ Optamos por recortar a lista; há 259 classificados. O uso de letras para substituir os nomes dos classificados e xxxx para a data de nascimento foi utilizado, tendo em vista a necessidade de garantir o anonimato. Disponível em <http://www.com/attachments/article/191> Acesso em 02/03/2017

¹³⁹ Optamos por recortar a lista; nessa há 200 classificados. Pelo mesmo motivo, foram utilizadas letras substituindo os nomes dos candidatos e xxx nas datas de nascimento. Os dados tratam apenas do ano de 2014, não se relacionando aos apontados na tabela anterior. Disponível em [http://www.attachments/article/365/11_LISTA%20DE%20CLASSIFICADOS_CADASTRO_EMERGENCIAL](http://www.attachments/article/365/11_LISTA%20DE%20CLASSIFICADOS_CADASTRO_EMERGENCIAL_JULHO.pdf). Acesso em 02/03/2017

2	B	xxxx	Pedagogia	Port	Correlatas	12,9
3	C	xxxx	Pedagogia	Port/hist/filo/soc	Correlatas	5,45
4	D	xxxx	Pedagogia	Port/soc	Correlatas	5
5	E	xxxx	Pedagogia	H/filo/soc/a/p/m	Correlatas	5
6	F	xxxx	Psicologia	Socio/filo	Correlatas	4,78
7	G	xxxx	Pedagogia	Port/filo/hist	Correlatas	3,55
8	H	xxxx	Pedagogia	Port/geo/hist/cien	Correlatas	3,5
9	I	xxxx	Pedagogia	Port	Correlatas	1,54
10	J	xxxx	Pedagogia	Socio/filo	Correlatas	0,7
11	K	xxxx	Pedagogia	Port/mat/fil/soc	Correlatas	0,54
12	L	xxxx	Pedagogia	Port/h/filo/soc	Correlatas	0,46
13	M	xxxx	Pedagogia	Socio/filo	Correlatas	0,38
14	N	xxxx	Pedagogia	Port/hist/soc/filo	Correlatas	0,17
15	O	xxxx	Pedagogia	Hist/socio/filo	Correlatas	0
16	P	xxxx	Pedagogia	Port/geo/hist/soc	Correlatas	0
17	Q	xxxx	Pedagogia	Port/socio/filo	Correlatas	0

Fonte: Quadro adaptado do site da DER-B

Quadro 18: Classificação - Correlatas de Lic. Plena - 2015¹⁴⁰						
CLASSIF	Nome	Nasc	Formação	Qualificação	Dias	Dep
1	A	xxxx	Pedagogia	Soc	3930	0
2	B	xxxx	Pedagogia	Soc/Hist	2151	0
3	C	xxxx	Lic. Plena	Biologia	3087	0
4	D	xxxx	Pedagogia	Port/Soc	2063	1
5	E	xxxx	Pedagogia	Filo/Port	1791	0
6	F	xxxx	Pedagogia	Port/Soc	1239	0
7	G	xxxx	Pedagogia	Soc	1205	0
8	H	xxxx	Pedagogia	Port/Soc	1185	0
9	I	xxxx	Pedagogia	Port/Soc/Filo	1160	2
10	J	xxxx	Pedagogia	Port/Soc	1141	1
11	K	xxxx	Pedagogia	Port/Soc	1030	0
12	L	xxxx	Pedagogia	Port/Soc	1009	0
13	M	xxxx	Pedagogia	Port/Soc	1000	0
14	N	xxxx	Pedagogia	Port.	995	2
15	O	xxxx	Pedagogia	Soc.	976	2
16	P	xxxx	Pedagogia	Filo/Port/ Soc	942	1
17	Q	xxxx	Pedagogia	Port/Soc	923	0

Fonte: Quadro adaptado do site da DER- B

Ocorre que, ao serem classificados entre os demais candidatos nas disciplinas correlatas, a atribuição das aulas procedeu seguindo a ordem prevista na legislação que regulamenta o

¹⁴⁰ Optamos por recortar a lista, na qual há 320 classificados. Dados referentes apenas ao ano de 2015; não se relacionam aos apontados anteriormente. Disponível em <http://educacao.sp.gov.br/SiteAssets/Paginas/Not%C3%ADcias/Classifica%C3%A7%C3%A3o-Cadastro-Emergencial-e-indeferidos/11%C2%AA%20LISTA%20DE%20CLASSIFICA%C3%87%C3%83O%20DO%20CADASTRO> Acesso em 14/07/2016.

processo anual de atribuição de classe e aula. Dessa maneira, não conferiu, ao diplomado em pedagogia, o caráter de excepcionalidade na atribuição de aulas previsto pela Res. SE nº 23/2012 (SÃO PAULO, 2012) que trata dos diplomados em pedagogia e pela Res. SE nº 75/2013 (SÃO PAULO, 2013) que dispõe sobre a atribuição de aulas, ao mesmo tempo em que atendeu o estabelecido pela Res. SE nº 23/2012 e Res. SE nº 75/2013¹⁴¹ ao qualificar o candidato à docência. Essa situação é mencionada pelo ocupante de cargo de supervisor de ensino entrevistado (E1).

O pedagogo, ele poderia ser qualificado, ele estaria classificado como qualificado para as disciplinas que contassem no histórico escolar dele com o mínimo de 160 horas. Aqui na Diretoria, o que a gente fazia? A gente considerava, analisava esse histórico, claro que tem diferença de histórico de uma instituição educacional para outra, então aquele que tinha 160 horas nas disciplinas filosofia, sociologia, história.... a gente considerava.

[...] na resolução da atribuição a menção sobre disciplinas correlatas. Nesse momento é que se colocava o professor de pedagogia. Então, ele vinha como qualificado também, mas ele vinha após o bacharel formado que era o correlatas. Antes dele tinha o aluno de último ano, depois vinha o correlatas (E1)

Já na DER-C, conforme depoimento de E7 e E8, os licenciados em Pedagogia

poderiam pegar todas as aulas, em todas as disciplinas independente de sua formação, pedagogo, mas eles podiam pegar todas as disciplinas, inclusive alguns nem pegavam, se recusavam. O supervisor, a banca oferecia aula e eles nem aceitavam, tipo, química, “ah, não quero pegar essas aulas porque não tenho... não sei o conteúdo”, física “não quero essa, deixo para outro porque não sei o conteúdo”. Mas eles podiam pegar qualquer aula, qualquer disciplina, todas as aulas.

[...] ele era o último da classificação. Então, todas as aulas que sobravam eles podiam pegar. Em último lugar da classificação. (E7)

[...] independente daquilo que estava colocado para esse professor, se era oficina, se era língua portuguesa, independente disso, ele participava da atribuição em qualquer banca. E pegava aula. Qualquer banca, qualquer disciplina.

[...] Ele participava no mesmo dia dos habilitados, tanto licenciatura quanto bacharel, mas ele ficava para o final da atribuição. (E8)

¹⁴¹ O § 2º, art. 7º dessa resolução menciona a Indicação do CEE nº 53/2005 (SÃO PAULO, 2005) ao tratar das demais disciplinas de habilitação da licenciatura plena do docente. A Indicação CEE aponta que os portadores de diploma de licenciatura em Pedagogia estão autorizados a lecionar as disciplinas de filosofia, sociologia e psicologia, desde que apresentem no currículo do curso carga horária mínima de 160 horas de estudo, por possuírem habilitação em área afim.

Nesse sentido, aos portadores de diploma em pedagogia foi atribuída aula, em caráter de excepcionalidade, pela DER-C. Contudo, ao não qualificar tais candidatos para atribuição de aulas, possibilitou que quaisquer disciplinas lhe fossem atribuídas, conforme previsto pela Res. SE nº 89/2011 (SÃO PAULO, 2011) e nº 75/2013 (SÃO PAULO, 2013). Dessa maneira, a Res. SE nº 23/2012 (SÃO PAULO, 2012) não foi atendida, no que se refere a qualificação docente e, conseqüentemente, desconsiderou-se uma possível formação acadêmica na disciplina em que o candidato ministrará aula, ainda que, mantida a excepcionalidade da atribuição para os licenciados em pedagogia.

As informações da comissão de atribuição de aulas e classes disponíveis no site da DER-1¹⁴², permitem inferir se que o procedimento adotado foi semelhante àquele utilizado pela DER-B.

Docentes e candidatos portadores de **diploma de pedagogia**, desde que cadastrados e classificados no campo de **atuação aulas (OFC)**, poderão, *em caráter excepcional* (§ 4º da Resolução SE 23/2012) e após esgotadas as possibilidades de atribuição de aulas aos docentes e candidatos habilitados e/ou qualificados, ter aulas atribuídas (exceto EDF) até que se apresente candidato habilitado ou qualificado, para o qual o contratado perderá as referidas aulas. (DER-1, 2012, grifos, em itálico, nossos)

Torna-se claro, por meio dos dados analisados, que a qualificação do candidato portador do diploma de pedagogia, estabelecida na Res. SE nº 23/2012 (SÃO PAULO, 2012), não foi considerada, tendo em vista que a exceção foi conferida somente para a disciplina educação física. Não obstante, cabe lembrar que a Res. SE nº 44/2010 (SÃO PAULO, 2010) normatizava tal situação ao determinar que os docentes e os candidatos portadores de diploma de pedagogia poderiam, excepcionalmente, participar da atribuição de aulas, não mencionando a necessidade da qualificação docente.

Dados obtidos acerca da atribuição de aulas e classes na DER-A apontam que aos diplomados em pedagogia foram atribuídas aulas, respeitando a qualificação docente, depois de esgotadas todas as possibilidades de atribuição a docentes habilitados e qualificados. Dessa maneira, houve o atendimento ao estabelecido pela Res. SE nº 23/2012 (SÃO PAULO, 2012).

Os depoimentos revelaram a maneira como ocorreu a atribuição nas Diretorias de Ensino, demonstrando entendimentos distintos em relação à legislação. Cabe dizer que os diferentes entendimentos acerca da legislação podem se relacionar a especificidade e a necessidade de cada DER, não aproximando a ação da supervisão de ensino de elementos patrimonialistas.

¹⁴² Disponível em <http://atribuicaoode.blogspot.com/p/ajuda>. Acesso em 23/07/2016.

O resultado da análise empreendida demonstra que o emaranhado de normatizações, que se sobrepõem e contrapõem ao longo do tempo, permitiu que a atuação dos supervisores de ensino no processo de atribuição de aulas para os diplomados em pedagogia se apresentasse de maneira distinta entre as Diretorias de Ensino. Nesta perspectiva, Mandel (2015) afirma que, em 2011, a constituição das equipes da SEE/SP que orientam a atuação dos demais servidores públicos nem sempre considerou a competência para o desempenho do cargo ou função.

As legislações, e suas alterações, acerca da atribuição de aulas e da contratação de docentes temporários, ainda que imbricadas, permitiram diferentes interpretações e tornaram o processo de atribuição de aulas complexo até mesmo para os servidores públicos que deveriam fazer cumprir o que foi legalmente estabelecido; a quem se atribui a posse do conhecimento especializado. As situações observadas denotam uma ausência de precisão na determinação de procedimentos para a atribuição de aulas. Cria-se, assim, uma lacuna que permite a adoção de critérios decididos localmente, segundo interpretações próprias das normatizações, afetando a isonomia que deveria caracterizar todo o sistema, ainda que não apresentem elementos patrimonialistas. Contudo, a ausência de padronização nas diferentes DERs evidenciam a ação dos servidores públicos que atuam na SEE/SP que deveriam coordenar as ações no sistema de ensino paulista.

4.3 “Programa de Ensino Integral”: a seleção de diretores de escola

Esta subseção é dedicada à descrição do processo de implantação do “Programa de Ensino Integral” e a ação dos supervisores neste processo, com a finalidade de comparar os diferentes critérios utilizado por cada uma das DERs.

Em 2011, a SEE/SP implantou o “Programa Educação Compromisso de São Paulo”, instituído pelo Decreto nº 57.571, que se estruturou em cinco pilares. Dentre esses pilares, estava a educação integral apresentada com o objetivo “lançar as bases de um novo modelo de escola e uma nova carreira do magistério” (SÃO PAULO, 2014). Como consequência, em 2012, foi implantado o “Programa de Ensino Integral” por intermédio da Lei Complementar nº 1164 (SÃO PAULO, 2012), alterada pela Lei Complementar nº 1191/2012 (SÃO PAULO, 2012) sob o argumento da necessidade de se melhorar a qualidade da educação básica.

Em 2012, aderiram ao programa 16 escolas que ofereciam o ensino médio jurisdicionadas a 11 Diretorias de Ensino. Em 2013, o programa se estendeu, passando a atender alunos dos anos finais do ensino fundamental, em um total de 69 escolas e 38 Diretorias de Ensino. Das escolas que aderiram ao programa, 22 ofereciam o ensino fundamental anos finais,

29 atendiam o ensino médio e 2 eram consideradas híbridas, ou seja, atendiam o ensino fundamental e o ensino médio. Em 2014, o Programa novamente se expande, passando a atender mais 39 escolas de ensino fundamental anos finais, 26 escolas de ensino médio e 48 escolas híbridas, totalizando 182 unidades. Em 2015, o programa passou a atender também os anos iniciais do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2014).

Dentre as mudanças apresentadas, as escolas que participam do programa passam a não comportar cargos, assim os profissionais que estavam lotados nessas unidades escolares são removidos para outras.

Para atuar nas escolas do programa, os profissionais do Quadro do Magistério são selecionados e, posteriormente, designados pelo dirigente regional de ensino. Não obstante, aos ocupantes de cargo lotados na escola e que estavam em exercício no momento da adesão ao programa, é concedida prioridade sobre os demais candidatos no momento da seleção, desde que atendidos os requisitos necessários previstos no artigo 4º, Res. SE nº 03/2012 (SÃO PAULO, 2012); artigo 6º, Res. SE nº 65/2013 (SÃO PAULO, 2013); artigo 6º, Res. SE nº 58/2014 (SÃO PAULO, 2014); artigo 7º, Res. SE nº 57/2016 (SÃO PAULO, 2016).

O processo seletivo deve ocorrer, preferencialmente, no segundo semestre letivo e sempre que necessário, desde que autorizado pela SEE/SP, conforme estabelecido nas Res. SE nº 03/2012 (SÃO PAULO, 2012), Res. SE nº 65/2013 (SÃO PAULO, 2013), Res. SE nº 58/2014 (SÃO PAULO, 2014), Res. SE nº 57/2016 (SÃO PAULO, 2016). Tal processo é organizado, executado e avaliado pela comissão de supervisores de ensino e professor coordenador do Núcleo Pedagógico designada pelo dirigente regional de ensino. Para tanto, constitui-se das seguintes etapas: a) inscrição, na qual o candidato responde questões relacionadas ao programa e é pré-classificado; b) entrevista conduzida por supervisores de ensino em parceria com os professores coordenadores do Núcleo Pedagógico da DER, indicados pelo dirigente regional de ensino e capacitados para esse fim, conforme artigo 4º Res. SE nº 65/2013 (SÃO PAULO, 2013); artigo 4º, Res. SE nº 58/2014 (SÃO PAULO, 2014); artigo 5º, Res. SE nº 57/2016 (SÃO PAULO, 2016).

As entrevistas/ avaliações são agendadas pelos candidatos. O objetivo da entrevista é identificar se o perfil do candidato se aproxima do que se espera para o desenvolvimento do programa¹⁴³.

¹⁴³ Na análise da compatibilidade do perfil é utilizada a avaliação por competências, definidas relativamente às premissas do “Programa Ensino Integral”, sendo que, para cada competência, haverá aferição de um a quatro pontos, de acordo com os resultados da avaliação do candidato previsto no §4º, artigo 5º da Res. SE nº 65/2013 (SÃO PAULO, 2013). No § 4º, art. 5º da Res. SE nº 58/2014 (SÃO PAULO, 2014) é acrescida a redação “1- o candidato não apresenta a competência: 1,0 (um) ponto; 2 - o candidato apresenta parcialmente a competência: 2,0

Além da entrevista é considerada para fins de classificação a assiduidade do profissional. O servidor público é classificado com base em sua pontuação final, resultante do somatório das pontuações como estabelecido no §5º, artigo 5º da Res. SE nº 65/2013 (SÃO PAULO, 2013) e §5º, artigo 5º da Res. SE nº58/2014 (SÃO PAULO, 2014). Podem participar do processo seletivo, conforme estabelece o artigo 9º, Lei Complementar nº 1164/2012:

- I - com relação à situação funcional:
 - a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nesta situação; ou
 - b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função atividade de Professor de Educação Básica II, inclusive os que se encontrem em situação de readaptação, neste caso apenas para exercício de atividades específicas, a serem definidas em regulamento;
- II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem;
- III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;
- IV- estejam abrangidos pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e tenham sido aprovados em Processo Seletivo Simplificado, no caso dos ocupantes de função-atividade e dos estáveis nos termos da Constituição Federal de 1988 e nos termos da Consolidação das Leis de do Trabalho - CLT;
- V - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI em uma das Escolas.(SÃO PAULO, 2012)

Como apontado, uma das exigências aos selecionados é a adesão ao regime de dedicação plena e integral, caracterizado pela prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho em período integral prevista no artigo 1º da Lei Complementar nº 1164/2012 (SÃO PAULO, 2012), sendo proibido o desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da unidade escolar do programa (parágrafo único, art. 1º).

Nesse modelo, os profissionais contam com gratificação de 75% do salário base. A permanência das designações está atrelada a avaliações periódicas de desempenho das atribuições desenvolvidas nas escolas, conforme estabelecido pela Lei Complementar nº 1164/2012 (SÃO PAULO, 2012), alterada pela Lei Complementar nº 1191/2012 (SÃO PAULO, 2012).

Para este estudo, nos interessa compreender como se materializou a classificação dos candidatos submetidos ao processo seletivo para designação à função de diretores de escola que não atuavam na unidade escolar no momento da adesão ao programa. Tal situação somente se

(dois) pontos; 3 - o candidato apresenta a competência: 3,0 (três) pontos;4 - o candidato supera as expectativas na competência: 4,0 (quatro) pontos”. Constituem as premissas: protagonismo juvenil, formação continuada, excelência em gestão, corresponsabilidade e replicabilidade previstas no Anexo II, Res. SE nº 65/2013 (SÃO PAULO, 2013).

caracteriza quando na escola não há ocupante no cargo de diretor de escola ou o seu ocupante não se interessa em permanecer nessa unidade após adesão ao programa. Geralmente, a não existência de ocupante de cargo de diretor de escola ocorre quando se trata de uma escola nova.

Para a função de diretor de escola poderiam se inscrever os ocupantes do mesmo cargo e os docentes, observando, no último caso, os seguintes requisitos estabelecidos na Res. SE nº 65/2013

Artigo 3º - O docente, observados os requisitos de que trata o artigo anterior, poderá se inscrever no Programa Ensino Integral para atuação em funções diversas das que vinha exercendo no momento da adesão de sua escola ao Programa, desde que comprove:

I – para Diretor de Escola: ser portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia e/ou diploma de Mestrado ou de Doutorado, na área de Educação/Gestão Escolar, e possuir 8 (oito) anos de experiência no magistério (SÃO PAULO, 2013).

Tal orientação apresentou alterações com a publicação da Res. SE nº 58/2014 (SÃO PAULO, 2014). As alterações referem-se a: extensão da inscrição para atuação em funções gestoras aos demais docentes, não se limitando aos que estavam em exercício na escola no momento da adesão ao programa; e, inclusão do requisito “ser titular de cargo efetivo”, tornando mais clara a legislação acerca da condição do docente ser ocupante de cargo efetivo para ser designado diretor de escola.

Artigo 3º - O docente, observados os requisitos de que trata o artigo 2º desta resolução, poderá se inscrever no Programa Ensino Integral para exercer funções gestoras, desde que comprove:

I - para Diretor de Escola: ser titular de cargo efetivo, portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia e/ou diploma de Mestrado ou de Doutorado, na área de Educação/Gestão Escolar, e possuir 8 (oito) anos de experiência no magistério (SÃO PAULO, 2014).

Em 2016, permaneceram os requisitos definidos anteriormente. A diferença intercorreu na classificação dos candidatos à função de diretor de escola que passou a considerar as faixas de ordem funcional conforme §4º, artigo 6º, Res. SE nº 57/2016 (SÃO PAULO, 2016), fato que não ocorria até o momento. Nesse sentido, no §2º, artigo 11 da resolução foi estabelecido que

Artigo 11 [...]

§ 2º - O processo classificatório deverá prever, na sede de classificação de cargo dos profissionais, na Diretoria de Ensino em que se dará a inscrição, as faixas necessárias ao caráter de prioridade, na seguinte conformidade:

1-Faixa I: candidatos à função de Diretor de Escola, Professor ou Professor de Sala de Leitura, classificados em unidade escolar que aderiu ao Programa no ano de abertura do processo seletivo de credenciamento;

2-Faixa II: candidatos inscritos na Diretoria de Ensino;

3-Faixa III: candidatos pertencentes a outras Diretorias de Ensino, devidamente inscritos no processo seletivo de credenciamento.

§ 3º - **Quando se tratar de função de Diretor de Escola**, as Faixas II e III, relativas aos itens 2 e 3 do parágrafo anterior, **deverão ser subdivididas em grupo de titulares de cargo de Diretor de Escola e grupo de docentes, nessa ordem de prioridade.** (SÃO PAULO, 2016, grifos nossos)

Contudo, a prioridade concedida ao titular de cargo efetivo de diretor de escola no processo seletivo foi observada na classificação publicada no DOE pela DER-C¹⁴⁴ no ano de 2015. Desse modo, a DER-C antecedeu-se, parcialmente, à resolução publicada em 2016, diferenciando-se das DER- A¹⁴⁵ e DER-B¹⁴⁶, como podemos observar a seguir:

DER- A

Comunicado

Programa Ensino Integral - Credenciamento 2015.

Classificação pós -recurso dos candidatos avaliados e indicados para as funções gestoras do Programa Ensino Integral: Diretor de Escola, Vice-diretor de escola e Professor Coordenador Geral (Resolução SE 58, de 17-10-2014, e Resolução SE 60, de 30-08-2013).

Faixa I - Diretores de escola e/ou professores com prioridade na unidade escolar (artigo 6º da Resolução SE 58/2014)

[...]

Faixa II - Diretores de escola e professores com sede de classificação ou sede de controle de frequência na Diretoria de Ensino (§ 3º do artigo 11 da Resolução SE 58/2014).

Diretor de Escola

¹⁴⁴ Foram analisadas as publicações, no DOE, da classificação de candidatos no período compreendido entre 2012 a 2016.

¹⁴⁵ Analisamos as classificações dos candidatos publicadas no DOE de 2013 a 2016. Em 2013 e 2014, a classificação foi publicada no DOE, apontando nome do candidato, pontuação perfil, pontuação assiduidade, pontuação total, critérios de desempate (perfil, pontuação mínima na entrevista, pontuação na atribuição de aulas). Além de informar “considerando a transparência do processo” que os “critérios de desempate, de acordo com o excerto da Res. SE 65/2013: “§ 7º – Em caso de empate na classificação, o desempate dar-se-á na seguinte ordem de prioridade: 1 - pela maior pontuação obtida na avaliação do perfil; 2 – pela menor quantidade de competências com pontuação mínima (igual a 1) na avaliação do perfil; 3 - pela maior pontuação obtida na classificação do processo anual de atribuição de classes e aulas, nos termos da legislação pertinente, quando se tratar de seleção de docentes”(DOE de 14/01/2014, p. 107).

¹⁴⁶ Analisamos as publicações, no DOE, no período de 2013 a 2016. Em 2013, a classificação, publicada no DOE, apresenta o nome do candidato e o número do RG; menciona-se como critério de desempate a maior pontuação obtida. Em 2014, a classificação dos candidatos foi publicada apontando: nome, CPF /RG, pontuação obtida (perfil, assiduidade, total), critérios de desempate (perfil, pontuação mínima, pontuação na atribuição de aulas).

Nome ¹⁴⁷	CPF	Pontuação ¹⁴⁸			Critérios de desempate		
		Perfil	Assiduidade	Total	Perfil	Nº pontuação mínima	Pontuação
A (Professor)	xxxx	20	5	25	20	0	62640
B (Professor)	xxxx	20	5	25	20	0	58556
C (Professor)	xxxx	20	5	25	20	0	42985
D (Professor)	xxxx	20	5	25	20	0	24350
E (Professor)	xxxx	19	4	23	19	0	34234
F (Professor)	xxxx	18	5	23	18	0	30912
G (Diretor)	xxxx	20	1,5	21,5	20	0	17556
H (Diretor)	xxxx	17	4,5	21,5	17	0	23294

Faixa III - Diretores de escola e professores com sede de classificação ou sede de controle de frequência em outra Diretoria de Ensino (§ 3º do artigo 11 da Resolução SE 58/2014)

[...]

(DOE de 24 de dezembro de 2015, p. 72 e 73)

DER-B

Comunicado

Programa Ensino Integral - Credenciamento 2015.

Classificação dos candidatos avaliados e indicados para as funções gestoras do Programa Ensino Integral: Diretor de Escola, Vice-diretor de escola e Professor Coordenador Geral (Resolução SE 58, de 17/10/2014, e Resolução SE 60, de 30/08/2013)

Faixa I - Diretores de escola e/ou professores com prioridade na unidade escolar (artigo 6º da Resolução SE 58/2014) [...]

Diretor de Escola

Faixa II - Diretores de escola e professores com sede de classificação ou sede de controle de frequência na Diretoria de Ensino (§ 3º do artigo 11 da Resolução SE 58/2014)

Diretor de Escola

Nome ¹⁴⁹	CPF (ou RG/DI)	Pontuação			Critérios de desempate		
		Perfil	Assiduidade	Total	Perfil	Nº pontuação mínima	Pontuação
A (Professor)	xxxx	19	4	23	19	0	34.150
B (Diretor)	xxxx	19	4	23	19	0	9.869 (tempo de magistério)

Faixa III - Diretores de escola e professores com sede de classificação ou sede de controle de frequência em outra Diretoria de Ensino (§ 3º do artigo 11 da Resolução SE 58/2014)

[...]

(DOE de 19 de dezembro de 2015, p. 113- 114)

DER- C

Comunicado

O Dirigente Regional de Ensino torna público a classificação dos candidatos avaliados e indicados para atuar nas escolas do Programa Ensino Integral, tendo em vista o disposto na Lei Complementar 1.164,

¹⁴⁷Para manter o anonimato dos candidatos, substituímos o CPF por “xxxx” e os nomes por letras, e acrescentamos os cargos que ocupam na SEE/SP. Optamos por apresentar parcialmente a classificação publicada, destacando as informações relevantes para este estudo. Existiam 25 candidatos classificados.

¹⁴⁸ Os números da pontuação foram substituídos, para que os candidatos não fossem identificados nos dados das três DERs.

¹⁴⁹ Cinco candidatos foram classificados.

de 04-01-2012, alterada pela Lei Complementar 1.191, de 28-12-2012, no Decreto 59.354, de 15-07-2013, na Resolução SE 58, de 17-10-2014, na Resolução SE 19, de 02-04-2015 e na Resolução SE 82, de 16-12-2013, alterada pela Resolução SE 42, de 31-07-2014 (**para Diretor de Escola - Artigo 4º, quanto à situação funcional**), conforme segue: (grifos nossos)

Faixa I – Diretores de Escola e/ou Professores com prioridade (Prejudicado);

Faixa II – Diretores de Escola e/ou Professores com sede de classificação ou sede de controle de frequência nesta Diretoria de Ensino

(DOE de 15 de dezembro de 2015)

Classificação	NOME ¹⁵⁰	CPF	Perfil	Assiduidade	Total	Perfil	Nº pontuação mínima	Pontuação
1	A (Diretor)	xxxx	19	4	23	19	0	0 7087 (tempo de magistério)
02	B (Professor)	xxxx	19	4	23	19	0	67.954 9234 (tempo de magistério)
07	C (Professor)	xxxx	15	4	19	15	0	35.975
08	D (Professor)	xxxx	15	4	19	15	0	31.446
10	E (Professor)	xxxx	12	5	17	12	0	49.319
11	F (Professor)	xxxx	12	5	17	12	0	46.049
14	G (Professor)	xxxx	13	3,5	16,5	13	0	29.462
15	H (Diretor)	xxxx	12	4,5	16,5	12	0	0
16	I (Professor)	xxxx	10	4	14	10	1	38.662
17	J (Professor)	xxxx	10	4	14	10	2	68.494

Fonte: Elaborado com base nas informações obtidas no DOE de 15 de dezembro de 2015 e na Secretaria Escolar Digital (acesso em 15/07/2016).

Faixa III – Diretores de Escola e/ou Professores com sede de classificação ou sede de controle de frequência em outra Diretoria de Ensino. [...]

Como podemos observar, nos dados referentes à DER-C, a classificação dos candidatos foi publicada em um único grupo, sendo que a um titular de cargo de diretor foi conferido prioridade não prevista na legislação. Tal fato torna-se evidente no início da redação do comunicado, no qual é mencionado o artigo 4º da Res. SE nº 82/2013 (SÃO PAULO, 2013) e especifica que se refere à situação funcional do Diretor de escola. Essa situação decorreu de uma orientação recebida do órgão central, no caso a equipe CGRH do “Programa Ensino Integral”, após consulta solicitada pelo dirigente de ensino, conforme revelam ocupantes de cargo de supervisor de ensino participantes do credenciamento (E2 e E8) na DER-C.

[...] houve uma consulta a São Paulo para saber. [...] tinha um primeiro classificado que não tinha experiência nenhuma, era professor e o segundo classificado e o terceiro classificado, eles tinham experiência, então na dúvida

¹⁵⁰ Vinte e três candidatos foram classificados. A classificação publicada no DOE traz apenas o nome e o CPF do candidato; as demais informações constantes no quadro foram obtidas na SED. O tempo de magistério do primeiro e segundo classificado foi obtido em DOE de 21 de agosto de 2015.

houve a consulta para São Paulo. E São Paulo disse que era para usar a 82, seguir os critérios da 82.

[...] essa questão [foi] levantada pelo dirigente que teria que ter ... não se colocaria um professor sem experiência nenhuma numa escola de tempo integral, uma escola que estava começando agora, sendo que tinha um professor... um diretor classificado com experiência em direção.

[...] A professora era a primeira classificada e ela foi bem classificada.

[...] veio de São Paulo, a gente poderia ter discordado, mas foi uma consulta que foi feita em São Paulo. Então veio da Secretaria para seguir. Então, acho que na dúvida deles... o que eles fizeram? Segue a 82 (E2).

A princípio, o que a Secretaria orientava é que era para independente da pessoa ser efetiva como diretor ou não... seguiria a classificação que considera a frequência e a nota na entrevista, mas aí surgiu uma dúvida com o [nome do ocupante de cargo de dirigente regional de ensino], ele achou estranho um diretor efetivo não ser escolhido e quem seria escolhido seria um PEB efetivo. Então, ele pediu para eu consultar a Secretaria da Educação. Aí eu consultei, por telefone... informalmente, eles falaram “olha para diretor siga a Resolução 82”, aí no próximo ano já veio normatizado isso.

[...] Ele [o ocupante de cargo de dirigente de ensino] achou melhor que fosse um diretor efetivo para o cargo. E aí ele pediu para consultar e eu consultei. Eles conversaram lá, entre eles, e falaram “é realmente melhor, então siga a 82” (E8).

Entretanto, a Res. SE nº 82/2013 (SÃO PAULO, 2013) que “dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério” nada menciona acerca do processo seletivo para credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuar nas escolas estaduais que aderiram ao “Programa Ensino Integral”, o que nos leva a pensar na validade dessa norma para esse processo. Dessa forma, o artigo 4º dessa resolução estabelece que a classificação dos candidatos inscritos para substituição nas classes de diretor de escola ocorrerá considerando a situação funcional, da seguinte forma: 1) Faixa I - titulares de cargo de Diretor de Escola; 2) Faixa II - docentes titulares de cargo, portadores de certificado de aprovação em concurso público de provas e títulos para provimento ao cargo de diretor de escola, promovido pela SEE/SP; 3) Faixa III - demais docentes titulares de cargo.

Nessa perspectiva, a Res. SE nº 82/2013 (SÃO PAULO, 2013), que não trata do processo seletivo, foi utilizada para um fim não previsto, sem que, ao menos, as faixas para diferenciar a situação funcional fossem adotadas para todos os candidatos.

Apesar da justificativa da necessidade de um profissional com experiência em gestão escolar para atuar como diretor em uma escola nova, e por isso da utilização da Res. SE nº 82/2013 (SÃO PAULO, 2013), outros supervisores de ensino entrevistados (E4, E7 e E8) que participaram do processo de credenciamento na mesma DER mencionam que

[...] eu me lembro que na época, o comentário não era que se tinha que privilegiar alguém e sim que queria se excluir a profissional que era do [local de trabalho da profissional] e que estava indo para a escola. Isso aí era assunto de corredor, de sala de supervisão. Nada oficial, mas era esse o intuito.

[...] [a motivação para] a utilização da 82. Era não... não colocar a [nome do professor] que tinha sido a primeira classificada, primeira colocada, que era [função que estava designada] como diretora de escola (E4).

a gente observa que o dirigente utilizou essa resolução que é de diretor, de suporte e não é específica da PEI por conta de conveniência mesmo. É... Questões de preferência de dirigente por classificar uma e colocar a outra em segundo lugar.

[...] Houve uma certa preferência, deu-se preferência para uma das duas que estavam concorrendo ao cargo. Utilizou-se essa resolução por conta de preferência por uma das candidatas.

Você saberia o motivo dessa preferência?

E7- Questões pessoais. A gente observa que são por questões pessoais mesmo. Preferência pessoal mesmo (E7).

[...] em primeiro lugar para diretor era um [função em que o professor estava designado] e em segundo era um diretor de escola efetivo. E entre os que estavam entre os primeiros lugares, nós tínhamos também outro [função em que o professor estava designado] do Núcleo. **Então nós tínhamos assim praticamente três [função em que o professor estava designado] empatados. Um desses [função em que o professor estava designado] era irmã do dirigente, então ele não quis tomar partido. Poderia gerar, de repente, um ciúmes se tivesse uma escolha. Então, ele achou melhor ver uma forma de definir quem seria o diretor, de preferência que não fosse nenhum dos [função em que o professor estava designado] [...]** Então a irmã dele não seria ... não era a primeira classificada de diretor, mas poderia ter sido chamada para vice ou então para PCG. Então para diretor não considerou a classificação como ela estava, considerou a 82 (E8, grifos nossos).

Ainda que, segundo o entrevistado (E4), não tenha sido essa a motivação, aparentemente, podemos observar um favorecimento para o ocupante de cargo de diretor de escola, ao ser negada a possível designação do ocupante de cargo de professor, utilizando, para tanto, parcialmente a Res. SE nº 82/2013 (SÃO PAULO, 2013).

O depoimento de E4 aponta, ainda, que o processo de credenciamento é passível de favorecimentos

É. É passível de favorecimentos porque são supervisores e PCNPs que fazem as perguntas e interpretam as respostas que as pessoas dão. Totalmente passível. Totalmente passível (E4).

Todavia, é o depoimento de E6 que revela como elementos com características patrimonialistas se manifestam na seleção de profissionais para atuar em escolas com o “Programa Ensino Integral”. Para E6, ocupante de cargo de supervisor de ensino na DER-A,

não apenas o processo de credenciamento é passível de favorecimentos, como também a definição da escola que participará no “Programa Ensino Integral”. Em suas palavras

[...] critério, por exemplo, para uma escola ser integral. Essa é uma outra coisa. Qual é o critério? Ninguém sabe. Então, são coisas que... é mercado mesmo de influência, de benefício. Por que essa escola conseguiu ser integral e essa outra não? Então, quer dizer, por aí vai...

[...] **nós fomos treinados em São Paulo por uma empresa para fazer a entrevista. [...] E a ideia que tinha nesse treinamento era de reduzir a subjetividade; claro que ela existe, mas se você reduzir essa subjetividade para que as pessoas possam de fato ser justas nas suas avaliações.[...] Acontece que também existe sim, essa ideia do favorecimento.** Existe sim, o fato de você levar em conta que você conhece esse professor, e conhece aquele outro. [...] **Mas a gente já teve um caso gritante, vergonhoso[...]** Então era uma escola que estava se tornando PEI [...] Então, diretor tinha prioridade; vice, não; PCG, não; e professores, sim. E a **vice diretora dessa escola, ela foi pior classificada que de outras escolas,** de outras, de outros lugares que se inscreveram para essa função. **E mesmo tendo sido... foi feita a classificação. Foi publicada a classificação. Houve uma reclamação e mudaram a nota** dela. É. Isso mesmo, mudaram a nota dela. **E assim, é nítido que a reclamação e o suporte que havia aí era político.** Porque, inclusive, **essa escola passou a ser integral, de acordo com o que dizem, por questões políticas.** Então acontece e, diga-se de passagem, foi uma permissão da supervisão, porque a supervisão fez a entrevista, a supervisão poderia ter batido o pé e falado não vou alterar, mas entendeu que deveria alterar e alterou. O que aconteceu para a supervisão fazer isso? Eu não sei. [...] Então **algum problema existe. Ou essa entrevista não está padronizada como o pessoal esperava, porque se fosse padronizada, então, não deveria ter esse tipo de coisa. Ou, então, foi declaradamente para beneficiar essa pessoa e “nós vamos mexer nessa nota e boa”.** [...] **Então, indicação de PEI é sempre... assim, dá para desconfiar? Dá para desconfiar.** Dá para desconfiar porque é complicado saber se o colega está seguindo a padronização que se esperava que fosse seguida. (E6, grifos nossos)

O desconforto de E6, manifestado na entrevista, pode ser considerado compatível com a coexistência de elemento patrimonialista e legal-racional na administração pública. O que se percebe é que ações planejadas com base em elementos racionais são dissolvidas na prática, como no processo de seleção/ credenciamento relatado.

O depoimento de E6 permite a compreensão de relações que se estabelecem entre o poder político local e os profissionais que atuam na educação que se tornam “permissivos” diante de situações supostamente irregulares.

O depoimento de E6 aponta um questionamento sobre a seleção e a avaliação realizada, cujo resultado foi alterado para atender conveniências políticas partidárias. Tal fato pode ser observado na classificação pós- recurso publicada em DOE, na qual a dois candidatos à função de vice diretor é atribuída a pontuação máxima quanto ao perfil, avaliado na entrevista.

Quadro 19: Dados comparativos- Classificação PEI									
Classificação- DOE de 18/12/2015 ¹⁵¹					Classificação pós-recurso – DOE de 24/12/2015				
Classificação	Nome	CPF	Pontuação		Classificação	Nome	CPF	Pontuação	
			Perfil	Assiduidade				Perfil	Assiduidade
1	A	xxxx	20	5	1	A	xxxx	20	5
2	B	xxxx	20	5	2	B	xxxx	20	5
3	C	xxxx	20	5	15	F	xxxx	20	5
4	D	xxxx	20	4,5	3	C	xxxx	20	5
5	E	xxxx	20	4,5	29	H	xxxx	20	4,5
15	F	xxxx	18	5	4	D	xxxx	20	4,5
29	H	xxxx	16	4,5	5	E	xxxx	20	4,5

Fonte: Elaborado com base nas informações disponíveis em DOE de 18 e 24 de dezembro de 2015.

A questão da formação dos profissionais responsáveis por realizar as entrevistas com os candidatos para atuar nas escolas que aderiram ao “Programa Ensino Integral” é mencionada por outro entrevistado (E2) da DER-C, para negar a possibilidade de favorecimentos no momento da seleção.

Há uma capacitação para a entrevista e não tem como privilegiar porque são vários que entrevistam e analisam as cinco competências. Então não tem como você privilegiar. Nessa questão acredito que não tem, não tem mesmo (E2).

É interessante observar que, na DER-C em 2015, o processo de credenciamento materializado e a atuação da supervisão de ensino é posto em xeque pelo dirigente de ensino. Esse fato pode ser observado na utilização de outra resolução para designar à função de direção da escola do Programa Ensino Integral, o ocupante de cargo de diretor de escola (segundo classificado na seleção), em detrimento do ocupante de cargo de professor que “tinha uma pontuação até bem alta” (E2).

Em 2014, no entanto, essa justificativa não foi utilizada e ocupantes de cargo de professor foram classificados antes dos ocupantes de cargo de diretor de escola, nessa mesma DER (C), conforme publicação em DOE e transcrição a seguir. Tal fato, aponta a inobservância das normas, que beneficiariam um candidato em detrimento de outro.

Comunicado

O Dirigente Regional de Ensino torna pública a classificação dos candidatos avaliados e indicados para as FUNÇÕES GESTORAS do Programa Ensino Integral: Diretor de Escola [...] (Resolução SE 58 de 17-10-2014 e Resolução SE 60 de 30-08-2013), conforme segue:

¹⁵¹ Para manter o anonimato dos candidatos, substituímos o CPF por “xxxx” e os nomes por letras. Optamos por apresentar parcialmente a classificação publicada, destacando as informações relevantes para este estudo. É interessante ainda observar a publicação, em DOE de 19/12/2015, de um comunicado disciplinando a interposição de recursos quanto a classificação publicada dos candidatos avaliados e indicados para as “funções gestoras do Programa Ensino Integral: Diretor de Escola, Vice-diretor de escola e Professor Coordenador Geral” (DOE de 19/12/2014, p. 111), excluindo os candidatos avaliados para atuar como professor.

[...]

Faixa II – Diretores de escola e professores com sede de classificação ou sede de controle de frequência nesta Diretoria de Ensino (§3º do artigo 11 da Resolução SE 58/2014)

[...]

Nome ¹⁵²	CPF
A (Professor)	xxxx
B (Professor)	xxxx
C (Diretor)	xxxx
D (Diretor)	xxxx
E (Professor)	xxxx
F (Professor)	xxxx
G (Diretor)	xxxx
H (Diretor)	xxxx
I (Diretor)	xxxx
J (Professor)	xxxx
K (Professor)	xxxx

Fonte: Adaptação feita do DOE de dois de dezembro de 2014

As disparidades no processo de credenciamento para o “Programa Ensino Integral” também são reveladas pelo entrevistado (E4) que aponta a ausência de critérios e a utilização da Res. SE nº 82/2013 (SÃO PAULO, 2013) nas designações de diretor de escola, apenas em algumas situações.

[...] **depois isso veio à tona novamente quando foi usado, numa escola que já existia, a designação pela 82 também**, no caso do [nome de escola, denominada aqui, Escola 1], designar a [nome de um ocupante de cargo de diretor de escola – Diretor 1]. **Então aí não se utilizou novamente o critério da resolução do Programa.**

[...] Então isso apareceu de novo, de utilizar esse critério de... da resolução... de utilizar... **fugir para a resolução 82 para privilegiar ou não colocar alguém ali que talvez não tenha..., não estivesse nas graças do Dirigente.**

[...]

E aí, a impressão que se deu na época foi que não foi colocada a [nome de um ocupante de cargo de professor – Professor 1], que era a profissional que já atuava no Programa, **porque não queriam** a [Professor 1] como diretora de escola do Programa. **Então utilizou-se as entrevistas, a classificação das entrevistas.**

[...]

A impressão que eu tenho é a seguinte: que **todas as designações para direção do programa, elas não seguiram o mesmo padrão**; por exemplo, para o [nome de escola – Escola2], que era uma escola nova, usou-se a Resolução 82 e o critério de ser um diretor efetivo para que pudesse ser o diretor. Depois teve o caso da escola [Escola 3], que a diretora que era efetiva se aposentou e que foi selecionada, sem processo de entrevista dentro da escola ou mesmo sem utilizar a classificação de quem tinha passado pela entrevista, foi [Professor 2] que era a profissional vice diretora da escola [...] na época, a PCG que queria muito vir para vice direção ou para direção, ela entrou com um pedido de explicação do por que tinha sido [Professor 2], do

¹⁵² Para manter o anonimato dos candidatos, substituímos o CPF por “xxxx” e os nomes por letras, acrescidos dos cargos/ funções que ocupam na SEE/SP.

por que não tinha tido uma entrevista, por que não tinha seguido a classificação da entrevista inicial, que ela tinha sido melhor classificada que [Professor 2]. Então a Diretoria de Ensino teve que responder e a resposta dada foi de que [...] a seleção seria dentro da escola e não seguiria, em nenhum momento, a classificação da Diretoria de Ensino.

[...]

E depois, quando [Diretor 2] saiu, veio [Diretor 1], voltou a utilizar a resolução 82, [...] mas mesmo assim os profissionais que estavam dentro da escola passaram por entrevista e houve uma preocupação da comissão de credenciamento de fazer uma entrevista com os profissionais de dentro da escola porque a comissão tinha que ter... já tinha respondido uma representação feita pelos profissionais do [Escola 2] em relação a isso, a esses diferentes critérios. Qual é o critério exatamente que a Diretoria vai usar? Ora um, ora outro, ora um, ora outro. Então essa foi uma preocupação dos supervisores responsáveis pelo credenciamento de fazer uma entrevista, registrar, colocar em ata para que, se precisasse responder, tivesse documentado que os profissionais de dentro da escola tinham passado por entrevista, mas que a melhor opção era uma de fora que tinha sido melhor na entrevista de credenciamento (E4, grifos nossos).

Dessa forma, aparentemente, a legislação mencionada foi empregada no que era conveniente, evidenciando seu uso casuístico para atendimento de interesse pessoal e imediato de um ou alguns, por vezes, desprezando o estabelecido na Res. SE nº 58/2014 (SÃO PAULO, 2014) que regulamenta o processo de credenciamento para atuar no “Programa Ensino Integral”.

O depoimento do ocupante de cargo de supervisor de ensino (E4) dirige nossa atenção para outro aspecto do processo de seleção. Em outro caso de seleção e designação de diretor de escola, verificamos a preocupação dos membros da comissão de credenciamento com a possibilidade de apresentação de representação de candidatos que já atuavam na escola aqui designada como escola 1. As entrevistas e seus respectivos registros oficiais visaram estabelecer uma salvaguarda contra recursos de profissionais que, embora entrevistados, não foram selecionados. Observamos que a preocupação, ao menos apontada na entrevista, não foi o atendimento à legislação que rege o programa, mas uma possível necessidade de responder a alguma representação.

Já no que se refere aos casos de empate na classificação dos candidatos no credenciamento, a Res. SE nº 58/2014 (SÃO PAULO, 2014) estabeleceu que o desempate ocorreria na seguinte ordem de prioridade: pela maior pontuação obtida na avaliação do perfil; pela menor quantidade de premissas com pontuação mínima (1,0 ponto) na avaliação do perfil; pela maior pontuação obtida na classificação do processo anual de atribuição de classes e aulas, em nível de Diretoria de Ensino, quando se referir a seleção de docentes (§ 7º, art. 5º).

Podemos observar que a legislação que dispõe acerca do credenciamento, não previu a possibilidade de empate entre ocupante de cargo de diretor de escola e de professor ao instituir como terceiro critério para o desempate a classificação no processo de atribuição de aulas e classes na seleção de docente, não mencionando as outras funções, no caso, a de diretor de escola. Contudo, tal situação não constituiu empecilho para a DER-B que utilizou, para o desempate entre candidatos ocupantes de cargo distintos, os três critérios estabelecidos.

Configura-se, desse modo, uma série de incongruências que iniciam com a ausência de precisão na redação dada pelo poder executivo à legislação e que culminam com as discrepâncias no seu entendimento, no momento do cumprimento pelas Diretorias de Ensino.

Na DER-C, aparentemente, a intenção, negada por E2 e confirmada por E4, E7 e E8, foi não designar para a função de diretor de escola o ocupante de cargo de professor e outros ocupantes de cargo “que não estivessem nas graças do dirigente” (E4), em uma aparente situação de “para os amigos tudo, para os inimigos a lei”. Destarte, foi peculiar a utilização parcial de uma legislação que não trataria do assunto em questão, com a finalidade de atribuir um caráter de aparente impessoalidade aos procedimentos.

Os dados induzem à conclusão que, nos casos concretizados na DER-C, a legislação foi empregada, arbitrariamente, para impedir que os ‘desafetos’ ocupassem a função de diretor de escola, imperando a vontade do senhor de “forma sumamente elástica” (WEBER, 2006, p. 131).

Acerca disso, Weber (1971) assevera que

A teoria da moderna administração pública, por exemplo, sustenta que a autoridade para ordenar certos assuntos através de decretos – legalmente atribuída às autoridades públicas – não dá à repartição o direito de regular o assunto através de normas expelidas em cada caso, mas tão somente para regulamentar a matéria abstratamente. Isso contrasta de forma extrema com a regulamentação de todas as relações através dos privilégios individuais e concessão de favores, que domina de forma absoluta no patrimonialismo. [...] (WEBER, 1971, p. 231 e 232)

Na DER C, é possível verificar a ausência de transparência e formalização na seleção do diretor de escola. Isto pode ser constatado pela prevalência do interesse pessoal do superior imediato e pela inexistência de critérios públicos e homogêneos de seleção, que foram definidos caso a caso, de acordo com depoimento de E4, em uma ausência de padronização. Já na DER-A, o depoimento de E6 revela a influência do poder político local na concessão de benefícios. Nesses casos, observamos, ainda, a prevalência de uma escolha fundamentada na pessoa, independentemente de sua competência profissional.

Não obstante, a situação referente a DER-C, teria se aproximado de características burocráticas próprias de uma relação legal-racional, no sentido weberiano, se o emprego de outra legislação para a classificação se pautasse em uma tentativa de definir critérios abstratos para a escolha dos profissionalmente mais qualificados no tocante ao conhecimento e a experiência no magistério, “*sine ira et studio*, sem ódio e paixão”, “sob a pressão de simples conceito de dever, sem considerações pessoais” (WEBER, 2004, p. 147).

Todavia, a ausência de uma orientação da equipe central para todas as comissões responsáveis nas DERs e a utilização pela DER-C de outra resolução, que não trata do assunto, possibilitou que diferenças fossem percebidas no processo de credenciamento do “Programa Ensino Integral” entre as diferentes Diretorias de Ensino pertencentes a um mesmo polo, e quiçá de outros, levando, talvez, a uma decisão *ad hoc* e distanciando-se de um caráter geral.

Os fatos, na forma como se materializaram, segundo depoimentos e dados documentais, colocaram em xeque a atuação da supervisão de ensino no que se refere à realização da entrevista para seleção dos candidatos, tendo em vista que essa deveria avaliar os profissionalmente mais qualificados para atuar no “Programa Ensino Integral”. O que se pode constatar é que a decisão do caso concreto se orientou pela situação do momento, em uma apropriação do espaço público para atendimento de interesses pessoais. Tal fato pode revelar, ainda, um amadorismo dos servidores públicos que conduziram a situação e cujas atribuições requerem um conhecimento especializado.

4.4 O processo de remoção do supervisor de ensino

Nesta subseção pretendemos tratar do processo de remoção dos supervisores de ensino, com o intuito de analisar as diretrizes emanadas pela SEE/SP, os decretos e as orientações para a realização das remoções e as discrepâncias nas interpretações pelas comissões responsáveis pelos procedimentos nas diferentes Diretorias de Ensino.

O primeiro Estatuto do Magistério Paulista, Lei Complementar nº 114 (SÃO PAULO, 1974), publicado em 1974, não apenas mencionou, pela primeira vez, o cargo de supervisor pedagógico, apresentando-o como especialista de educação na carreira do magistério, como também organizou a remoção de seus ocupantes, regulamentada pelos Decretos nº 5864/1975 (SÃO PAULO, 1975) e nº 10.110/1977 (SÃO PAULO, 1977).

Nessa lei complementar, a remoção dos integrantes da carreira do magistério ocorreria por concurso de títulos ou por permuta, precedendo o ingresso dos cargos providos (§ 1º, art. 26). O Decreto nº 5.864/1975 (SÃO PAULO, 1975) estabeleceu que a remoção seria realizada

anualmente, por mérito, mediante concurso de títulos; união de cônjuges; e, permuta (art. 1º). Para remoção por mérito seriam considerados como títulos dois itens: o exercício efetivo nas atribuições próprias da carreira do magistério; e, os concursos públicos que o candidato tivesse sido aprovado, desde que relacionados com a atividade que desempenhava (art. 2º).

Em 1977, o Decreto nº 10.110 (SÃO PAULO, 1977) alterou o anterior e estabeleceu no artigo 8º que seriam considerados títulos para fins de classificação, em ordem decrescente, a somatória dos pontos obtidos no:

- I- tempo de serviço público prestado ao Estado de São Paulo;
 - a) no respectivo cargo;
 - b) na carreira do magistério;
 - c) no magistério;
 - II - concursos públicos para provimento de cargos na carreira do Magistério do Estado de São Paulo;
 - III - cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento, extensão universitária e atualização.
- Parágrafo único - A Secretaria da Educação fixará os critérios de atribuições de pontos aos títulos, quanto à pertinência e relevância para o cargo.
[...]
- Artigo 10 - Da classificação caberá recurso, interposto no prazo de dez (10) dias a partir da data da respectiva classificação. (SÃO PAULO, 1977)

Em 1978, na Lei Complementar nº 201 (SÃO PAULO, 1978), foi reafirmado que a remoção dos integrantes da carreira do magistério deveria proceder o de ingresso e de acesso ao cargo do magistério, tornando explícita a determinação de que somente poderia ser oferecida para o ingresso as vagas remanescentes do concurso de remoção (art. 39).

Tendo em vista o disposto na lei complementar, no Decreto nº 14.801/1980 (SÃO PAULO, 1980) foi regulamentada a remoção dos integrantes da carreira do magistério, não mencionando o que seria considerado como título e mantendo que o órgão responsável pelos recursos humanos da SEE/SP fixaria “os critérios de atribuição de pontos aos títulos, levando em consideração a pertinência e a relevância para a classe de profissionais em concurso” (art. 13).

Em 1985, o processo de remoção continuou a ser processado por permuta, por concurso de títulos ou por união de cônjuges (art. 24), mantendo o determinado anteriormente quanto ao oferecimento de vagas para provimento ao cargo. Em 1986, o Decreto nº 24.975 (SÃO PAULO, 1986) determinou que para a classe de especialista de educação, a remoção ocorreria por títulos e por união de cônjuges (art. 2º).

O ocupante de cargo de supervisor de ensino inscrito no concurso de remoção seria, para fins de classificação, avaliado e classificado de acordo com os seguintes títulos: tempo de

serviço no campo de atuação; certificado de aprovação em concurso público de provas e títulos para provimento de cargo do qual é titular, ou comprovante de concurso público de títulos; diplomas e/ou certificados de doutorado, mestrado, especialização, aperfeiçoamento, treinamento, expansão cultural e extensão universitária, obedecendo a critérios a serem fixados pela SEE/SP pelo artigo 8º, Decreto nº 24.975/1986 (SÃO PAULO, 1986).

O Decreto nº 24.975/1986 (SÃO PAULO, 1986), alterado pelo Decreto nº 40.795/1996 (SÃO PAULO, 1996), vigorou até 2009, quando as disposições em contrário foram revogadas pelo Decreto nº 55.143/2009¹⁵³ (SÃO PAULO, 2009).

Nesse decreto, a remoção do suporte pedagógico permaneceu sendo realizada por títulos e por união de cônjuges. Entre as diferenças apontadas nos decretos, interessa-nos, neste estudo, a que se refere aos títulos dos supervisores de ensino que, somados ao tempo de serviço¹⁵⁴, resultaria na classificação dos candidatos à remoção entre seus pares: a) diploma de Mestre correlato e intrínseco à área da Educação: cinco pontos; b) diploma de Doutor correlato e intrínseco à área da Educação: dez pontos; c) certificado de Especialização e/ou Aperfeiçoamento correlato e intrínseco à área da Educação: um ponto por certificado, até o máximo de cinco pontos (inciso II, art. 9º).

Podemos observar que ocorreu uma limitação quanto aos títulos a serem considerados na remoção, com a exclusão dos certificados de cursos de treinamento, expansão cultural e extensão universitária. Ao mesmo tempo, a pontuação referente a cada título foi estabelecida, supostamente, não se atrelando aos critérios a serem fixados pela SEE/SP, conforme anteriormente.

Não obstante, em 2013, uma orientação complementar para a execução do concurso de remoção foi encaminhada às Diretorias de Ensino pelo órgão central responsável pelo processo (Centro de Ingresso e Movimentação – CEMOV, do Departamento de Administração de Pessoal – DEAPE, vinculado à Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos – CGRH). Tal orientação apresentava elementos distintos do previsto na legislação vigente, conforme segue:

¹⁵³ Ainda nesse ano, o Decreto nº 55.141 (SÃO PAULO, 2009), vedou a participação no concurso de remoção do integrante do Quadro do Magistério que se encontrasse no período de estágio probatório e tivesse sido admitido por meio de certame regionalizado. Em 2013, esta determinação foi revogada pelo Decreto nº 59.447 (SÃO PAULO, 2013).

¹⁵⁴ Tempo de serviço exclusivamente trabalhado no Magistério Oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com a seguinte pontuação e limites: 1) como titular de cargo: 0,005 (cinco milésimos) por dia, até o máximo de 50 (cinquenta) pontos; 2) como titular de cargo no atual órgão de classificação: 0,001 (um milésimo) por dia, até o máximo de 10 (dez) pontos; 3) como designado em cargo objeto de inscrição, anteriormente ao ingresso: 0,002 (dois milésimos) por dia, até o máximo de 20 (vinte) pontos (inciso II, art. 9º).

Para todas as Diretorias Regionais de Ensino

ASSUNTO: Concurso de Remoção: - Quadro de Apoio Escolar e Suporte Pedagógico/2013

[...]

SUPORTE PEDAGÓGICO:

LEGISLAÇÃO: A avaliação dos Títulos/Tempo de serviço, para classe de Suporte Pedagógico obedecerá aos critérios definidos no inciso II, artigo 9º do Decreto nº 55.143/2009, conforme segue:

[...]

TÍTULOS

b) por títulos, com a seguinte pontuação:

1. Diploma de Mestre correlato e intrínseco à área da Educação: 5 (cinco) pontos;
2. Diploma de Doutor correlato e intrínseco à área da Educação: 10 (dez) pontos;
3. Certificado de Especialização e/ou Aperfeiçoamento correlato e intrínseco à área da Educação: 1 (um) ponto por certificado, até o máximo de 5 (cinco) pontos.

Os títulos deverão estar relacionados à área de GESTÃO ESCOLAR, atendendo direcionamento desta Secretaria da Educação em valorizar conhecimento adquirido na área de atuação, conforme dispõe as Instruções Especiais específica do Concurso de Provimento do referido cargo.

[...]

CEMOV/ DEAPE/ CGRH (CORREIO CEMOV, Concurso de Remoção: Quadro de Apoio Escolar e Suporte Pedagógico/2013, grifos do autor)

Observamos que a orientação limitou os títulos à área de gestão escolar, embora o artigo 9º do Decreto nº 55.143/2009 (SÃO PAULO, 2009) estabeleça a contagem de pontos para os cursos de pós-graduação "correlato e intrínseco à área da educação", estando, portanto, destituída de fundamento legal. Para tanto, apresentou como justificativa uma normatização (Instruções Especiais SE 3, de 11/04/2008) que regulamentava o concurso para provimento ao cargo pertencente ao suporte pedagógico.

O motivo dessa orientação é reafirmado no esclarecimento do diretor técnico da CGRH contido no processo impetrado por um ocupante do cargo de supervisor de ensino e publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo

[...] os títulos desconsiderados não estavam de acordo com a Legislação do Concurso como também, “não contemplarem a diretriz desta Secretaria em valorizar a experiência adquirida no campo de atuação profissional, no caso, para Supervisores de Ensino Gestão Escolar, conforme requisitos exigidos para provimento do cargo, definidos nas Instruções Especiais SE, de 18/12/2006 e Instruções Especiais SE 3, de 11/04/2008” (DOE, 30/07/2014, Diário da Justiça Eletrônico - Caderno Judicial - 2ª Instância São Paulo, p. 717).

[...] O motivo encontra-se expresso nos esclarecimentos prestados pela Diretora Técnica do CGRH, responsável pela organização do concurso, em

correio eletrônico transmitido à candidata, cujo excerto destaco, *in verbis*: A titulação do Concurso de Remoção da Classe de Suporte Pedagógico deverá considerar diplomas de Doutorado e Mestrado e Certificados de Especialização e Aperfeiçoamento, conforme dispõe a alínea b, inciso II do Decreto nº 55.143/2009, a qual determina que tais títulos devam ser correlatos e intrínsecos à área da Educação. Os títulos, no entanto, deverão estar relacionados à área de GESTÃO ESCOLAR, atendendo direcionamento desta Secretaria da Educação em valorizar conhecimento adquirido na área de atuação (DOE de 30/07/2014, Diário da Justiça Eletrônico - Caderno Judicial - 2ª Instância São Paulo, p. 718).

Contudo, o motivo alegado não encontra respaldo na normatização mencionada (Instruções Especiais SE 03/2008), uma vez que nessa foi considerado, como requisito e como títulos para pontuação, os diplomas (mestrado e doutorado) e certificados de especialização na área de educação. Além disso, abrange, na indicação bibliográfica do concurso, temas não restritos à gestão escolar como: alfabetização, formação docente, educação especial, processo de ensino aprendizagem, avaliação, currículo, entre outros.

Nessa perspectiva, mais uma vez, o órgão central se serviu de outra normatização para justificar suas novas orientações e seus propósitos no que lhe era conveniente. Esse, nos parece, é um dos traços que se apresenta como característicos da SEE/SP, cuja consequência se materializou na ação do supervisor de ensino.

Na prática, o que se viu foi um reduzido número de remoções de ocupantes de cargos entre as Diretorias de Ensino e a adoção de critérios distintos de análise nas DERs, em relação ao tratamento dado à titulação na área de gestão escolar.

No tocante ao pedido de reconsideração acerca da análise dos títulos para remoção previsto no artigo 8º, Decreto nº 55.143/2009 (SÃO PAULO, 2009) e de recurso proveniente da classificação (art. 11) foi estabelecido seu endereçamento ao dirigente regional de ensino, ou seja, à comissão de remoção da DER.

Ainda no período compreendido por este estudo, foi publicado o Decreto nº 60.649/2014 (SÃO PAULO, 2014) alterando alguns dispositivos do decreto anterior, dentre os quais destacamos:

Artigo 1º - Os dispositivos adiante relacionados do Decreto nº 55.143, de 10 de dezembro de 2009, passam a vigorar com a seguinte redação:

IV - os itens 1, 2 e 3 da alínea “b” do inciso II do artigo 9º:

- “1. Diploma de Mestre correlato e intrínseco à área da Educação ou em **qualquer área de atuação**: 5 (cinco) pontos;
2. Diploma de Doutor correlato e intrínseco à área da Educação ou em **qualquer área de atuação**: 10 (dez) pontos;
3. Certificado de Especialização e/ou Aperfeiçoamento correlato e intrínseco à área da Educação ou **em qualquer área de atuação**: 1 (um) ponto por

certificado, até o máximo de 5 (cinco) pontos” (NR) (SÃO PAULO, 2014, grifos, em negrito, nossos).

É justamente na análise de títulos dos supervisores de ensino, candidatos à remoção, que observamos uma ausência de padronização na ação da comissão responsável pela remoção do suporte pedagógico entre Diretorias de Ensino, no recorte temporal deste estudo. Cabe dizer que essa comissão é composta por supervisores de ensino designados pelo dirigente regional de ensino, embora contem com o auxílio do Núcleo de Administração de Pessoal da DER.

Para análise dessa situação optamos por recortar as informações referentes aos ocupantes do cargo de supervisor de ensino inscritos no processo de remoção no período de 2011 a 2015, nos limitando a algumas DERs.

As informações coligidas foram organizadas em um único quadro, para tornar possível a observação/ comparação da evolução, ou não, das pontuações atribuídas aos candidatos inscritos no processo de remoção ao longo dos anos, em uma mesma Diretoria e em Diretorias distintas. Optamos, ainda, por trazer informações acerca de alguns candidatos que apresentaram uma pontuação crescente ao longo dos anos, com o intuito de coadjuvar na comparação dos demais. Nesse momento, consideramos oportuno lembrar que a somatória dos pontos para fins de classificação no processo de remoção envolve: o tempo de serviço (como titular de cargo, como titular de cargo no atual órgão de classificação, como designado no cargo anterior ao ingresso) e os títulos (Doutorado, Mestrado, Especialização e Aperfeiçoamento).

Quadro 20: Excerto da classificação para remoção do Suporte Pedagógico (supervisor de ensino)- dados comparativos											
Candidato inscrito na remoção	2011		2012		2013		2015		Variação 2011-2012	Variação 2012-2013	Variação 2013-2015
	Pontos 2011	DER	Pontos 2012	DER	Pontos 2013	DER	Pontos 2015	DER			
Supervisor A	15,17	DER 1	19,76	DER 1	21,96	DER 1	23,93	DER 1	4,59	2,2	1,97
Supervisor B	8,25	DER 1	7,63	DER 1	14,82	DER 1	20,01	DER 1	-0,63	7,19	5,19
Supervisor C	6,00	DER 3	6	DER 4	8,59	DER 4	10,78	DER 4	0	2,59	2,19
Supervisor D	5,00	DER -B	8,45	DER -B	4,89	DER 8	-	-	3,45	-3,56	-
Supervisor E	5,00	DER -B	8,46	DER -B	12,65	DER -B	14,84	DER -B	3,46	4,19	2,19
Supervisor F	4,25	DER 9	8,63	DER 9	6,36	DER 10	12,57	DER 10	3,46	-2,27	6,21
Supervisor G	4,24	DER -C	7,68	DER 9	10,57	DER 9	13,06	DER 9	3,44	2,89	2,49
Supervisor H	3,00	DER 11	6,37	DER 11	5,83	DER 9	11,02	DER 9	3,37	-0,54	5,19
Supervisor I	2,00	DER 11	5,18	DER 11	4,67	DER 12	-	-	3,18	-0,51	-
Supervisor J	0,02	DER 13	5,98	DER 14	5,95	DER 15	9,14	DER 15	5,96	-0,03	3,19
Supervisor K	-	-	19,08	DER 17	18,22	DER 16	20,84	DER 16	-	-0,86	2,62
Supervisor L	-	-	6,54	DER 18	2,56	DER 8	10,98	DER 8	-	-3,98	8,42
Supervisor M	-	-	6,09	DER 19	7,19	DER 20	9,67	DER 21	-	1,1	2,48
Supervisor N	-	-	0,66	DER 22	7,57	DER 5	9,76	DER 5	-	6,91	2,19
Supervisor O	-	-	0,54	DER 23	7,54	DER 15	12,72	DER 15	-	7,00	5,18
Supervisor P	-	-	0,18	DER 18	2,13	DER 18	21,52	DER 18	-	1,95	19,39
Supervisor Q	-	-	-	-	22,25	DER 3	21,91	DER 24	-	-	-0,34

Supervisor R	-	-	-	-	12,19	DER 25	12,15	DER 26	-	-	-0,04
Supervisor S	-	-	-	-	2,9	DER 27	9,81	DER 28	-	-	6,91
Supervisor T	-	-	-	-	2,04	DER 7	3,95	DER 28	-	-	1,91
Supervisor U	-	-	-	-	1,16	DER 2	4,34	DER 2	-	-	3,18
Supervisor V	-	-	-	-	0	DER 6	12,16	DER 6	-	-	12,16

Fonte: Elaborado com base nas informações disponíveis em DOE de 02/07/2011 (p. 83 e 84); de 12/09/2012 (p. 55 e 56); de 10/09/2013 (Suplemento, p. 55); de 12/05/2015 (Suplemento, p. 46 e 47)

Podemos observar, por meio dos dados compilados, que os ocupantes de cargo de supervisor de ensino nomeados neste estudo B, D, F, H, I, J, K e L, classificados no processo de remoção, tiveram sua pontuação diminuída quando comparada ao processo realizado anteriormente, principalmente, depois que seu local de trabalho passou a ser outra DER. A variação negativa da pontuação dos candidatos pode ser atribuída à análise dos títulos, uma vez que o outro critério utilizado é constituído pelo o tempo de serviço.

Os dados apresentados evidenciam, nos parece, a utilização de diferentes critérios para análise dos títulos dos candidatos inscritos no processo de remoção entre DERs, principalmente, nos anos de 2012¹⁵⁵ e 2013, período em que o órgão central responsável pelo processo restringiu, para fins de contagem de pontos, a titulação acadêmica dos candidatos à gestão escolar. Quiçá, um aumento expressivo na pontuação de alguns candidatos tenha ocorrido pelo mesmo motivo, todavia, não conseguimos mensurar tal situação por meio dos dados apresentados.

Observamos ainda que, em 2015, dois candidatos (nomeados P e V) apresentaram uma pontuação bem superior se comparada ao processo de remoção anterior ocorrido em 2013, em um aumento de 2,13 para 21, 52 e de 0 para 12,16 pontos, possivelmente em decorrência da não limitação dos títulos à área de gestão escolar.

As orientações emanadas do órgão central e os diferentes critérios de análise dos títulos evidenciam uma ausência de padronização e distanciam o processo de remoção de um caráter geral, isonômico e homogêneo. A ausência de precisão resultou em interpretações díspares e em uma variedade de dúvidas, que exigiram maiores detalhamentos, como pode ser constatado pelas comunicações encaminhadas pelo órgão central às DERs, mesmo após a publicação do Decreto nº 60.649/2014 (SÃO PAULO, 2014), quando, aparentemente, os critérios foram estabelecidos.

¹⁵⁵ Informações publicadas em DOE permitem verificar a existência de mandados de segurança impetrados por ocupantes de cargo de supervisor de ensino candidatos à remoção ao Coordenador da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), no ano de 2012, devido a orientação em se considerar para fins de pontuação e classificação no processo de remoção apenas os títulos relacionados a área de gestão escolar (DOE de 26 de outubro de 2012 e DOE de cinco de dezembro de 2012).

Títulos:

Reiteramos que para análise de Certificados de especialização – 360 horas e Aperfeiçoamento-180 horas, deverá ser considerado o determinado no Decreto nº 60.649/2014 e realizado nos termos da Resolução SE nº58/2011 e Deliberação CEE nº108/2011.

[...]

Artigo3º- Os cursos referidos nesta Deliberação terão a seguinte conceituação:

a) Cursos de Especialização: é aquele que tem por objetivo o aprofundamento de conhecimentos em disciplinas ou área restrita do saber;

b) Curso de aperfeiçoamento: é aquele que visa à ampliação de conhecimento em matéria ou conjunto de disciplinas;

c) Curso de extensão universitária – é aquele que visa difundir conhecimentos para a comunidade em geral.

Diante de exposto, pontualmente aos cursos de aperfeiçoamento, informamos que os certificados apresentados pelos candidatos, os quais embora não venham registrados a palavra “Aperfeiçoamento”, porém disponham de 180 horas de estudo que contemplem a conceituação acima disposta, assim como preencham os demais requisitos exarados na referida Legislação poderão ser computados neste item. [...] (CORREIO CEMOV, Concurso de Remoção: Suporte Pedagógico/2015, de 24 de abril de 2015, grifos do autor)

E, três dias depois,

Complementando Correio datado de 24/04/2015 deste CEMOV, [...] e considerando dúvidas suscitadas pontualmente sobre cursos de Aperfeiçoamento - 180 horas, reiteramos que deve ser considerado o determinado no Decreto nº 60.649/2014, Resolução SE nº58/2011 e Deliberação CEE nº108/2011.

A orientação foi enviada, no intuito de computar pontuação para os certificados de aperfeiçoamento, os quais embora não venham registrados com a palavra “Aperfeiçoamento”, porém disponham de 180 horas de estudo e contemplem a conceituação disposta, assim como preencham os demais requisitos exarados na referida Legislação poderão ser computados neste item.

Tal orientação reporta-se aos cursos de aperfeiçoamento que por não virem com o registro correto do nome do curso deixem de ser computados, entretanto não se trata de computar cursos de Atualização e Extensão como cursos de Aperfeiçoamento.

Assim, esclarecemos que cursos de Atualização e Extensão não deverão ser considerados como Cursos de Aperfeiçoamento.

CEMOV/CELEP/DEAPE/CGRH (COMPLEMENTO CORREIO CEMOV, Concurso de Remoção: Suporte Pedagógico/2015, de 27 de abril de 2015, grifos do autor)

Essas comunicações demonstram o quanto a análise de títulos tem causado dúvidas para a comissão responsável pelas atribuições em estudo. Ademais, orientações como aquela que atribuem a classificação de aperfeiçoamento a cursos “que contemplem a conceituação prevista na legislação”, embora não sejam registrados como tal, abrem um vasto campo de

interpretações permitindo às DERs definirem as pontuações segundo os critérios que julgarem mais convenientes.

A discrepância materializada no período compreendido entre 2011 e 2015, provavelmente, decorreu da orientação do órgão central da SEE/SP, cuja conduta, denotou desarmonia e desconformidade em relação à legislação estabelecida.

Como decorrência, possibilitou-se entendimentos discrepantes entre as comissões responsáveis pelo computo da pontuação para remoção dos supervisores, nas distintas DERs, em relação à consideração ou não de titulações em “gestão escolar” e na avaliação do que poderia ser considerado como “cursos de aperfeiçoamento”.

Ademais, as orientações emanadas pelo órgão central, ao apresentarem discrepâncias em relação ao Decreto que originalmente regulamentava o tema, possibilitaram a sua não observação precisa no momento de sua aplicação. É inquestionável que o posicionamento de obediência ao preceito legal, independentemente da orientação emanada pelos ocupantes de cargos hierarquicamente superiores deveria ser uma característica das organizações legal-racional burocráticas no sentido weberiano. O posicionamento observado sugere a presença de particularismos em detrimento do universalismo exigido para a aplicabilidade de toda a norma legal.

Atrelado a tal posicionamento, mas contrapondo-se a ele, há a possibilidade da existência de parcialidade e defesa de interesses próprios por esses profissionais em cada DER.

Acerca disso, o entrevistado (E1) ainda que mencione o atendimento a legislação (admitindo a possibilidade de diferentes interpretações) e as orientações dos órgãos superiores, desde que “por escrito”, afirma que quando a lei “der brechas para que você se preocupe com o humano” isso ocorre e finaliza esclarecendo que, no caso, foi considerada a lei, menosprezando a orientação “por escrito” do órgão central.

O supervisor de ensino, como funcionário público, ele tem que seguir o que está disposto em lei. [...] Quando você tem uma legislação que vai te dar margem a interpretações, pode acontecer essas divergências. Muitas vezes o próprio CEMOV, que é o órgão responsável pela questão da movimentação dos servidores, ele dá sim as orientações, **só que quando é uma orientação que vem por escrito todo mundo vai seguir essa orientação, ela vem por escrito.** Houve uma diferença entre 2012, 2013, justamente por conta disso. O CEMOV não fez essa orientação por escrito, foi uma orientação feita, muitas vezes via telefone, e por conta disso que é que eu acredito que algumas Diretorias fizeram essa classificação de forma diferente. [...] **Essa diferença de 2012 para 2013 considerou educação para uns e outros consideraram apenas gestão. [...]**

[...] a gente sabe que a questão, a logística, por exemplo, do estado quando você tem um ingresso no serviço público, ela não é favorável à pessoa. Então,

muitas vezes, você acaba ingressando distante da sua moradia, distante da Diretoria que seja mais próxima para você ou do seu interesse [...] Então, existe sim essa preocupação, que é um ser humano que está longe de casa, só que essa preocupação, ela não pode interferir na questão da legitimidade da situação, então **eu não posso deixar a questão do humano passar por cima da lei, mas se a lei te der brecha para que você se preocupe com o humano, você vai usar, é uma pessoa que está lá do outro lado.**

[...] Em 2013 por conta do comunicado... o comunicado que estabelecia a questão de ser considerado gestão escolar, que tinha naquele certificado, no diploma, tinha que vir escrito a questão gestão escolar, o termo gestão escolar, então nesse aspecto, a partir do momento que você tem um comunicado, você tem uma norma já por escrito determinada, **vai ser considerado o que está na lei.** (E1, grifos nossos)

Cabe uma observação. Uma vez que tratam-se de critérios que devem obedecer a princípios de caráter universal, homogêneos e isonômicos para todo o sistema estadual de ensino, todas as orientações devem ser apresentadas por escrito para o seu devido registro oficial. Orientações “por meio de telefonemas”, cujo conteúdo venham a apresentar interpretações particularistas não podem ser consideradas legais. Mesmo as orientações escritas, devem estar subsumidas à lei maior, cujo conteúdo é prioritário em sua aplicação.

Quanto à preocupação de caráter humano da aplicação da lei e a existência de orientações que permitam “brechas” em relação à lei maior que possam ser usadas segundo critérios pessoais, é necessário esclarecer que o princípio *sine ira et studio* deve caracterizar o procedimento burocrático, garantindo que a lei seja aplicada isonomicamente.

Nessa perspectiva, observamos que na DER-B na qual o entrevistado (E1) atua foi considerada, em 2012 e 2013, a legislação que determina a contagem de títulos correlato e intrínseco à área da educação, não limitando a área de gestão escolar, conforme estabelecia o comunicado.

Outro ocupante de cargo de supervisor de ensino entrevistado (E9) que atua na mesma DER revela em seu depoimento uma resistência ao estabelecido pelo órgão central, quiçá por envolver interesse pessoal, nos informando que

Porque na verdade veio um comunicado e a resolução, ela fala que é para contar os títulos na área de educação. E esse comunicado a nosso ver, ele não poderia se sobrepor a uma resolução de remoção [...] nós entendíamos na época é que qualquer título, qualquer especialização que fosse na área educacional, ela trazia subsídios para o supervisor formar a escola; [...] Se o supervisor tem uma formação de educação especial, de língua portuguesa, de EAD, ele pode sim, com esse conhecimento, intervir na escola.

[...]

porque aquela equipe de supervisão acreditava que esse conhecimento na área de educação fosse qual fosse ajudaria o supervisor a trabalhar com a escola. (E9)

E, ainda,

[...] E eu também não me lembro de nenhuma situação em que algum supervisor **dentro** dessa Diretoria disse “eu vou ser beneficiado com isso” e nem “eu vou ser prejudicado com isso”. Todo mundo sabia o que todo mundo tinha de título. (E9, grifo nosso)

Ao optar por não atender ao comunicado, a comissão responsável na DER-B, ciente que outras DERs atenderiam o comunicado (E9), não apenas permitiu que os ocupantes de cargo de supervisor de ensino, candidatos à remoção, tivessem mais oportunidades de se remover já que contavam com mais pontos, como contribuiu para uma disparidade entre DERs. Podemos constatar que a “brecha” na legislação para que “se preocupe com o humano” (E1) foi proporcionada pelo comunicado emitido pelo órgão central.

É ainda o depoimento de E6 que, mesmo tratando de outro assunto, menciona a existência de “interesses pessoais também de cada um” e permite compreendermos a forma como foi interpretado o comunicado da SEE/SP.

Desse modo, as relações tênues, quando convenientes, de subordinação hierárquica, não inibiram o atendimento a vantagens pessoais, ainda que se apoiando em uma fachada legal racional quando atendia a interesses particulares do grupo, denotando um distanciamento dos procedimentos profissionais, próprios do exercício impessoal e objetivo.

Para Uricoechea (1978)

Seria um erro pensar que os princípios profissionais e burocráticos se impunham sobre os princípios amadorísticos e corporativos sempre que tinham a oportunidade. A alegada superioridade inerente das formas racionais, tão enfatizadas por Weber, não é universal e geral. [...] Deve-se ter em mente, também que o cultivo e o desenvolvimento de critérios de honra social cumpria propósitos racionais, uma vez que os fundamentos adscritivos da hierarquia tendiam a reforçar a autoridade corporativa da oficialidade. Num certo sentido, portanto, essa vacilação entre os dois princípios foi, por assim dizer, um “ardil” da razão corporativa. (URICOECHEA, 1978, p. 215)

O resultado, em qualquer das situações mencionadas, evidenciou uma ausência de padronização na SEE/SP, distanciando-se de um caráter universal e geral, e pôs em xeque a ideia de que a lei é um instrumento que garante o predomínio de elementos impessoais e a igualdade de todos. O que se percebe é que o caráter geral se restringiu a análises intra Diretoria de Ensino.

4.5 O processo de substituição do supervisor de ensino

Esta subseção tem como objetivo abordar a discrepância entre as análises realizadas pelas comissões encarregadas pelas DERs para a substituição de supervisores de ensino. Pretendemos verificar em que medida essas diferentes interpretações têm origem em interpretações equivocadas da legislação ou referem-se a problemas de outra natureza.

Tratamos aqui de outra ação desempenhada pelo supervisor de ensino, que se refere à organização do processo de inscrição, classificação e, em algumas DERs, atribuição, em caráter de substituição, de cargos dos integrantes das classes de suporte pedagógico em seus impedimentos legais e temporários. Neste estudo, nos deteremos ao cargo de supervisor de ensino.

Em uma breve retomada, veremos que em 1974, a Lei Complementar nº 114 (SÃO PAULO, 1974) já previa a designação de substitutos para exercício no Quadro do Magistério, desde que obedecidas as exigências de habilitação previstas para o provimento de cargos (art. 36). No tocante ao supervisor pedagógico era exigida formação em habilitação específica, obtida em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena e ter, no mínimo seis anos de efetivo exercício, na carreira do magistério, dos quais, pelo menos três anos, em cargo de direção em estabelecimento oficial de ensino, conforme vimos anteriormente. Em 1978, a Lei Complementar nº 201 (SÃO PAULO, 1978) dividiu o QM em dois subquadros (cargos e funções), subdivididos em tabelas compostas por cargos que comportariam, ou não, substituição; ao cargo de supervisor de ensino se manteve a possibilidade de substituição (art. 4º e 5º).

Em 1985, na Lei Complementar nº 444 (SÃO PAULO, 1985) foi mantida a prerrogativa da substituição durante impedimento legal e temporário dos especialistas de educação do QM ou o exercício em cargo vago (§ 2º, art. 22), podendo o substituto ocupar cargo da mesma classe e ser classificado em área de jurisdição de qualquer Delegacia de Ensino (§1º, art. 22).

Já em 2008, no Decreto nº 53.037 (SÃO PAULO, 2008) foram estabelecidos alguns impedimentos para substituição do Quadro do Magistério, realizada mediante designação do servidor em exercício, quais sejam:

Art. 7º

I - tiverem sofrido penalidades, por qualquer tipo de ilícito, nos últimos 5 (cinco) anos;

II - tiverem desistido de designação anterior, ou tiveram cessada essa designação, por qualquer motivo, exceto pela reassunção do titular substituído, nos últimos 3 (três) anos;

III - apresentarem:

a) mais de 10 (dez) faltas de qualquer natureza; e/ou

b) licença(s), de qualquer natureza, exceto licença gestante.

Parágrafo único - O período de afastamento para substituição deverá ser igual ou superior a 200 (duzentos) dias e a carga horária do substituído igual ou superior à do substituto. (SÃO PAULO, 2008)

No mesmo decreto foi estabelecido que o integrante do Quadro do Magistério que se encontrasse no período de estágio probatório de que trata o Decreto nº 52.344/2007 (SÃO PAULO, 2007), não poderia concorrer à atribuição de vagas para exercer cargo vago ou em substituição, nos termos do artigo 22 da Lei Complementar nº 444/1985, conforme prevê o inciso II, artigo 18, Decreto nº 53.037/2008 (SÃO PAULO, 2008). Ainda em 2008, o inciso III do artigo 7º foi alterado para “apresentarem no ano precedente ao da atribuição de vaga mais de 12 (doze) faltas de qualquer natureza” pelo Decreto nº 53.161 (SÃO PAULO, 2008).

Em 2011, o Decreto nº 53.037/2008 (SÃO PAULO, 2008) foi mais uma vez alterado. Dessa maneira, na nova redação, dada pelo artigo 1º do Decreto nº 57.131 (SÃO PAULO, 2011), o impedimento por apresentar licenças foi excluído e se limitou às faltas apresentadas ao ano precedente da atribuição da vaga, bem como foi definido que o período mínimo para a substituição de cargos do suporte pedagógico deveria ser igual a 90 dias.

Em 2013, o Decreto nº 53.037/2008 (SÃO PAULO, 2008) foi novamente alterado e os impedimentos suprimidos da nova redação dada pelo Decreto nº 59.447 (SÃO PAULO, 2013), que passou a vigorar com a seguinte redação:

Artigo 7º - A substituição [...] dar-se-á mediante designação, atendendo-se às condições estabelecidas neste decreto e nas demais normas regulamentares.

[...]

§ 2º - Na classe de Supervisor de Ensino, o período mínimo para as designações deverá ser de 60 (sessenta) dias e na classe de Diretor de Escola a substituição dar-se-á pelo Vice-Diretor de Escola, independentemente do período do impedimento legal.”; (NR) (SÃO PAULO, 2013)

Considerando o recorte temporal deste estudo, recorreremos às duas resoluções que dispõem acerca dos procedimentos relativos às substituições nas classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério na SEE/SP: Res. SE nº 88/2011 (SÃO PAULO, 2011) e nº 82/2013 (SÃO PAULO, 2013).

Para concorrer às vagas, em substituição ou em cargo vago, das classes de suporte pedagógico, os titulares de cargo do QM podem se inscrever nas DERs durante o período

referente aos dez primeiros dias úteis do mês de agosto de cada ano¹⁵⁶, conforme previsto no artigo 3º, Res SE nº 88/2011 (SÃO PAULO, 2011) e artigo 3º, Res SE nº 82/2013 (SÃO PAULO, 2013).

Para a inscrição, os candidatos devem apresentar o anexo integrante da resolução que dispõe acerca do assunto¹⁵⁷ preenchido e assinado pelo superior imediato e documentos que comprovem o atendimento aos requisitos de habilitação estabelecidos no Anexo III da Lei Complementar nº 836/1997 (SÃO PAULO, 1997), ou seja:

Licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação, e, ter no mínimo 8 (oito) anos de efetivo exercício no Magistério dos quais 2 (dois) anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou, ter no mínimo, 10 (dez) anos de Magistério. (SÃO PAULO, 1997)

Em 2015, os requisitos para o provimento do cargo de supervisor de ensino da classe de suporte pedagógico do QM estabelecidos no Anexo III da Lei Complementar nº 836/ 1997 (SÃO PAULO, 1997), foram alterados pela Lei Complementar nº 1256 (SÃO PAULO, 2015), no que se refere a experiência profissional, passando a exigir o mínimo de oito anos de efetivo exercício de magistério, dos quais três anos em gestão educacional.

Apresentados os documentos que comprovem os requisitos necessários para a materialização da inscrição, cabe à comissão responsável por esta atribuição nas DERs, classificar os candidatos considerando a situação funcional, títulos e tempo de serviço como estabelecido no artigo 5º, Res. SE nº 88/2011 (SÃO PAULO, 2011) e artigo 4º, Res. SE nº 82/2013 (SÃO PAULO, 2013), na seguinte conformidade:

II - Classificação para atribuição na classe de Supervisor de Ensino:

a) Quanto à situação funcional:

a.1) Faixa I - titulares de cargo de Supervisor de Ensino;

a.2) Faixa II - titulares de cargo de Diretor de Escola – com certificado de aprovação em concurso público, promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para preenchimento de cargos de Supervisor de Ensino, dentro do prazo de validade do concurso;

a.3) Faixa III - docentes titulares de cargo - com certificado de aprovação em concurso público, promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para preenchimento de cargos de Supervisor de Ensino, dentro do prazo de validade do concurso;

¹⁵⁶ Desde 2013, foi facultada às DERs abrir novo período de inscrição, nos 10 primeiros dias úteis de março de cada ano, comprovada a inexistência de candidatos classificados como previsto no § 3º, artigo 3º, Res. SE nº 82 (SÃO PAULO, 2013).

¹⁵⁷ Nesse documento deve ser informado: dados pessoais do candidato, títulos de certificação de aprovação em concurso público da SEE/SP, tempo de serviço no cargo que ocupa e tempo de serviço no magistério público estadual para fins de desempate.

- a.4) Faixa IV - demais Diretores de Escola titulares de cargo;
- a.5) Faixa V – demais docentes titulares de cargo.
- b) Quanto aos títulos:
 - b.1) 3 pontos por certificado de aprovação em concurso público, promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para preenchimento de cargos de Diretor de Escola[...]
 - b.2) 5 pontos por certificado de aprovação em concurso público promovido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para preenchimento de cargos de Supervisor de Ensino[...]
- c) **Quanto ao tempo de serviço como Supervisor de Ensino:** 0,004 por dia, até 20 pontos.
 - § 1º - O tempo de serviço a ser considerado **para fins da classificação**, de que trata este artigo, é apenas o exclusivamente prestado no Quadro do Magistério desta Secretaria da Educação.[...]
 - § 3º - **Quando ocorrer empate na classificação dos inscritos de qualquer das classes, o desempate dar-se-á pelo maior tempo de serviço no magistério público estadual.**[...]
 - § 7º - Caberá recurso do candidato ao Dirigente Regional de Ensino, a ser interposto no prazo de 2 (dois) dias úteis, contados da data da divulgação da classificação, tendo a autoridade recorrida igual prazo para decisão (SÃO PAULO, 2011 e 2013, grifos nossos)

Com base nos recortes das resoluções, observamos que: o tempo exercício no magistério exigido como requisito para a inscrição é o mesmo do utilizado para o provimento ao cargo, ou seja, não se limita ao exercido na rede pública estadual; o tempo de serviço considerado para a classificação refere-se ao serviço exclusivamente prestado, como supervisor de ensino, no QM da SEE/SP (§1º, alínea c); e, para desempate, deve ser considerado o tempo de serviço no magistério público estadual.

Constatamos, portanto, que a inscrição se concretiza ao atender o determinado no §1º, artigo 3º da Res. SE nº 88/2011 (SÃO PAULO, 2011) e nº 82/2013 (SÃO PAULO, 2013), ou seja, os requisitos previstos na Lei Complementar nº 836/1997 (SÃO PAULO, 1997) e, posteriormente, na Lei Complementar nº 1256/2015 (SÃO PAULO, 2015), cabendo a classificação dos inscritos nos termos do artigo art. 5º da Res. SE nº 88/2011 (SÃO PAULO, 2011) e art. 4º da Res. SE nº 82/2013 (SÃO PAULO, 2013).

É nessa aparente diferenciação de critérios, quanto ao tempo de experiência/ serviço para a inscrição e classificação dos candidatos à substituição, que reside uma discrepância na análise realizada pelas comissões responsáveis nas DERs, composta por supervisores de ensino. Não obstante, essas diferentes análises intra e entre DERs se originam em interpretações distintas acerca da legislação.

Nesse sentido, apontaremos a classificação dos candidatos titulares de cargo inscritos à substituição, publicada em DOE, entre 2012 e 2015, das DERs analisadas. As informações

coletadas foram recortadas no que as diferenciavam no tocante aos candidatos inscritos e as DERs.

Classificação Substituição Suporte Pedagógico 2012

DER- A

Comunicado

O Dirigente Regional de Ensino de Piracicaba torna pública a classificação dos Titulares de Cargo de Magistério, inscritos nos termos da Resolução SE 88/11, para substituir ou responder por cargo vago nas classes de Suporte Pedagógico de Diretor de Escola e Supervisor de Ensino, de acordo com o Artigo 22 da Lei Complementar 444/85:

[...]

SUPERVISOR DE ENSINO – FAIXA I¹⁵⁸ – ANO: 2012

Ordem	NOME ¹⁵⁹	RG	TOTAL
6	Candidato 1	xxxx	X

SUPERVISOR – FAIXA III¹⁶⁰ – ANO: 2012

Ordem	NOME	RG	TOTAL
8	Candidato 2	xxxx	X

(Adaptado do DOE de 25 de agosto de 2012)

Classificação Suporte Pedagógico – 2013

DER-A¹⁶¹

Comunicados

[...]

O Dirigente Regional torna pública a classificação final, dos candidatos inscritos nesta Diretoria de Ensino para substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério, nos termos da Resolução SE 88/2011 e Comunicado CGRH 08/2013:

FAIXA I – SUPERVISOR DE ENSINO [2013]

CL	Nome	RG	Cert.	Cert.	Dias	T.serv.	T.serv.mag	TOTAL
4	Candidato 1	Xxxx	x	X	x	x	x	x
15	Candidato 2	Xxxx	x	X	x	x	x	x

(Adaptado do DOE de 27 de agosto de 2013)

¹⁵⁸Na DER-A, em 2012, haviam 14 candidatos ocupantes do cargo de supervisor de ensino inscritos à substituição na faixa I.

¹⁵⁹ Para manter o anonimato dos inscritos à substituição de cargos de supervisor de ensino, adotaremos a denominação “candidato (seguido de letra do alfabeto)”. Especificamente nesse item, manteremos essa denominação para os inscritos no período compreendido entre 2012 a 2015 em todas as DERs apontadas, com o objetivo de evidenciar as diferentes análises realizadas. Os critérios e a pontuação total apontados nos quadros foram substituídos por “x”, pois não nos fornecem informações relevantes.

¹⁵⁹ Na DER-C, em 2013, haviam 12 candidatos ocupantes do cargo de supervisor de ensino inscritos à substituição. Em 2014, 07 titulares de cargo de supervisor de ensino se inscreveram para substituição e, em 2015, haviam 08 ocupantes de cargos de supervisor inscritos.

¹⁶⁰ Na faixa III, haviam 11 ocupantes do cargo de professor com certificação no concurso de supervisor de ensino inscritos para substituição nesse cargo.

¹⁶¹ Na DER-A, em 2013, 19 titulares de cargo de supervisor de ensino se inscreveram para substituição. Em 2014, haviam 12 ocupantes de cargos de supervisor inscritos e, em 2015, 15 inscritos.

DER-C¹⁶²

Tornando Pública a classificação pós recurso e as inscrições indeferidas para o processo de atribuição dos cargos vagos ou em substituições dos integrantes do quadro do magistério - classe de Suporte Pedagógico, nos termos da Res. SE 88/11.

Supervisor de Ensino – Faixa I

[...]

Indeferidos - Supervisão	RG	Motivo
Candidato 1	Xxxx	Tempo de Serviço Insuficiente
Candidato 2	Xxxx	Tempo de Serviço Insuficiente
Xxxxxxx	Xxxx	Tempo de Serviço Insuficiente
xxxxxxx	Xxxx	Tempo de Serviço Insuficiente

(Adaptado do DOE de 28 de agosto de 2013)

Classificação Suporte Pedagógico – 2014**DER-A****Comunicado**

SUPERVISOR - FAIXA I - ANO: 2014

CLASSE	NOME	RG	Certificados de Aprovação em Concurso Público da SEE. Diretor de Escola	Certificados de Aprovação em Concurso Público da SEE. Supervisor de Ensino(exceto do cargo)	DIAS	Tempo de Serviço na supervisão de escola (0,004 por dia até 20 ptos)	Tempo de Serviço no Magistério Público Estadual - SP	TOTAL
4	Candidato 1	xxxx	X	X	X	X	X	X

[...]

CANDIDATOS COM INSCRIÇÃO NOS TERMOS DA RESOLUÇÃO SEE 82/2013 INDEFERIDA:
INSCRIÇÃO PARA SUPERVISOR

NOME	RG	MOTIVO
xxxxxx	xxxx	Não possui tempo mínimo no magistério
xxxxxx	xxxx	Não possui tempo mínimo no magistério
Candidato 2	xxxx	Não possui tempo mínimo no magistério

(Adaptado do DOE de 20 de agosto de 2014)

Comunicado

Classificação dos candidatos inscritos para Substituição da Classe de Suporte Pedagógico nos termos da Resolução SE 82/2013

– Ano de inscrição 2014.

Classificação Final – Pós Recurso

[...]

Candidatos com inscrição indeferida para Substituição da Classe de Suporte Pedagógico nos termos da Resolução SE 82/2013

– Ano de inscrição 2014.

INSCRIÇÃO PARA SUPERVISOR

NOME	RG	MOTIVO
xxxxxx	xxxx	Não possui tempo mínimo no magistério
xxxxxx	xxxx	Não possui tempo mínimo no magistério
Candidato 2	xxxx	Não possui tempo mínimo no magistério

(Adaptado do DOE de 26 de agosto de 2014)

¹⁶²Na DER-C, em 2013, haviam 12 candidatos ocupantes do cargo de supervisor de ensino inscritos à substituição. Em 2014, 07 titulares de cargo de supervisor de ensino se inscreveram para substituição e, em 2015, haviam 08 ocupantes de cargos de supervisor inscritos.

DER-B¹⁶³**Comunicado**

[...]

Classificação Final Res 82/2013 - Supervisor de Ensino –
Faixa I - Supervisores Titulares de Cargo

Nº	Nome	RG	Total de pontos	Total Dias desempate
5	Candidato 1	Xxxx	x	x
10	Candidato 2	Xxxx	x	x

(Adaptado do DOE de 23 de agosto de 2014)

DER- C**Comunicado**

Edital de classificação pós-recursos para substituições nas Classes de Suporte Pedagógico nos termos da Resolução SE 82/2013, alterada pela Resolução SE 42/2014.

A Dirigente Regional de Ensino, torna pública a classificação dos inscritos para substituições nas Classes de Suporte Pedagógico nos termos da Resolução SE 82/2013, alterada pela Resolução SE 42/2014.

[...]

SUPERVISOR DE ENSINO - FAIXA I

Nº	NOME	RG.	PONTOS	Tempo Magist
1	Candidato 1	Xxxx	x	x

INDEFERIDOS - SUPERVISÃO	RG	MOTIVO
1 Candidato 2	Xxxx	Tempo de Serviço Insuficiente

(Adaptado do DOE de 26 de agosto de 2014)

Classificação Suporte Pedagógico – 2015**DER-A****Comunicado**

Classificação dos candidatos inscritos para Substituição da Classe de Suporte Pedagógico nos termos da Resolução SE 82/2013

– Ano de inscrição 2015.

Classificação dos Inscritos Nos Termos da Resolução SEE 82/2013

SUPERVISOR - FAIXA I - ANO: 2015

CLASSE	NOME	RG	Certificados de Aprovação em Concurso Público da SEE Diretor de Escola	Certificados de Aprovação em Concurso Público da SEE Supervisor de Ensino (exceto do cargo)	DIAS	Tempo de Serviço na supervisão de escola (0,004 por dia até 20 ptos)	Tempo de Serviço no Magistério Público Estadual - SP	TOTAL
6	Candidato 1	xxxx	x	x	x	x	x	x
12	Candidato 2	xxxx	x	x	x	x	x	x

(Adaptado do DOE de 28 de agosto de 2015)

DER-B**Comunicado**

O Dirigente Regional de Ensino, torna pública a classificação final dos inscritos, nos termos da Resolução SE 82/2013, alterada pela Resolução SE 42/2014, para exercer as atribuições, em Substituição ou Cargo Vago, das classes de Suporte Pedagógico.

¹⁶³ Já na DER- B, em 2013, 11 candidatos ocupantes do cargo de supervisor de ensino se inscreveram para substituição. Em 2014, haviam 09 titulares de cargo de supervisor de ensino inscritos.

CLASSIFICAÇÃO FINAL RES 82/2013 - SUPERVISOR DE ENSINO – FAIXA I
SUPERVISORES TITULARES DE CARGO

Nº	NOME	RG	TOTAL PONTOS	TOTAL DIAS DESEMPATE
04	Candidato 1	Xxxx	x	x
08	Candidato 2	Xxxx	x	x

(Adaptado do DOE 29 de agosto de 2015)

Os dados apresentados revelam que a comissão de supervisores de ensino responsável pela análise da documentação, na DER A e C, desconsiderou o previsto na Res. SE nº 88/2011 e Res. SE nº 82/2013 no tocante ao tempo de serviço de magistério necessário para a inscrição à substituição do suporte pedagógico. Desse modo, restringiram esse tempo ao exercido no magistério público estadual, fato evidenciado no apontamento do motivo do indeferimento da inscrição do candidato 1 pela DER-C¹⁶⁴ (em 2013) e do candidato 2 pela DER-A¹⁶⁵ (em 2014) e DER-C (em 2013 e 2014). Ainda, nas DERs A e C houve um entendimento que o tempo de serviço no magistério deveria limitar-se ao prestado no QM da SEE/SP.

Pelas informações apontadas, podemos constatar que os candidatos 1 e 2 estavam classificados na faixa I na DER-B, significando serem ocupantes de cargo de supervisor de ensino, ou seja, apresentavam os requisitos para provimento ao cargo estabelecido pela LC nº 836/1997, dentre os quais, o tempo de serviço no magistério.

É interessante observar que o candidato 2 foi classificado na DER-A em 2012, ainda como ocupante do cargo de professor (faixa III), e em 2013, como titular de cargo de supervisor de ensino (faixa I), evidenciando uma diferença na atuação/ análise da comissão em uma mesma DER, denotando discrepâncias de procedimentos.

As informações apresentadas nos permitem afirmar, ainda, que para a classificação dos inscritos foram utilizados o certificado de aprovação em concurso público da SEE/SP e o tempo de serviço exercido como supervisor de ensino na SEE/SP; já o tempo de serviço no magistério público estadual seria empregado em casos de empate, conforme estabelecido nas resoluções.

Outro ponto que merece destaque refere-se ao recurso interposto ao dirigente regional de ensino da DER-A, em 2014, que apresentou como resposta a mesma justificativa publicada em DOE, mantendo o indeferimento da inscrição, conforme segue:

A comissão entende que a candidata não atende aos requisitos estampados no §1º do Inciso C do Artigo 4º da Resolução SE 82/2013 e também do anexo III da Lei Complementar 836. Diante disso, é pela manutenção do indeferimento. À consideração superior

¹⁶⁴ “Tempo de serviço insuficiente”.

¹⁶⁵ “Não possui tempo mínimo no magistério”.

[Carimbo e assinatura do ocupante do cargo de supervisor de ensino] (SEE/SP, DER-A, protocolado 5184/2014, fls. 02)

Seguido do despacho do dirigente regional de ensino:

Ciente. Fls. 02

Dê ciência à interessada.

Não havendo nova manifestação, archive-se.

[Nome assinatura do ocupante do cargo de dirigente regional de ensino](SEE/SP, DER-A, protocolado 5184/2014, Despacho)

O parecer do ocupante do cargo de supervisor de ensino, encaminhado à consideração superior, reafirmou a inexistência do tempo de serviço necessário e mencionou o não atendimento a LC 836/1997 (SÃO PAULO, 1997), ou seja, ter dez anos de efetivo exercício no magistério. Nesse sentido, a justificativa se fundamentou em uma legislação, cujo não atendimento, impediria o candidato inscrito de ter sido nomeado ao cargo de supervisor de ensino. Já o ocupante do cargo de dirigente regional de ensino, registrou ciência da folha em que a supervisão de ensino se manifestou, reafirmando o entendimento da supervisão de ensino.

O posicionamento dos servidores públicos alocados nos órgãos centrais, CEVIF¹⁶⁶ e CELEP¹⁶⁷, pertencentes a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), também é discrepante em relação à questão.

Nesse sentido, os servidores atuantes no CEVIF reafirmaram a manifestação da DER-A, após encaminhamento do pedido de recurso à CGRH, conforme segue:

Trata-se de pedido de reconsideração do despacho indeferitório de inscrição para substituir titular de cargo de suporte pedagógico, formulado por [...], Supervisor de Ensino [...]

Pela análise dos documentos constantes no expediente e tendo em vista o esclarecimento da [...], ratificamos o entendimento de que a mesma não possuía o tempo mínimo de magistério estadual exigido para esse fim, conforme reza a legislação, razão pela qual não poderia, de fato, ser deferida sua inscrição.

[...]

¹⁶⁶ O Centro de Vida Funcional (CEVIF) é responsável por nortear uma ampla gama de direitos e obrigações dos servidores da Educação desde o dia em que ele ingressa na rede estadual de ensino. Questões relacionadas a licenças, aposentadoria, indenizações, evolução funcional, promoções, entre outros assuntos que fazem parte da rotina funcional (SEE/SP).

¹⁶⁷ O Centro de Legislação de Pessoal e Normatização (CELEP) coordena, orienta e promove a correta aplicação da legislação, de acordo com as diretrizes e normas emanadas da Secretaria da Educação. Entre as atribuições do CELEP estão propostas de medidas para o aperfeiçoamento da legislação, a participação na elaboração de políticas, diretrizes, normas e manuais de procedimentos referentes à administração de pessoal e o subsídio das áreas envolvidas nos processos anuais de atribuição de classes e aulas (SEE/SP).

À consideração superior.
 CEVIF, em 01/12/2014
 [Nome e assinatura do ocupante do cargo comissionado de Assistente Técnico I]

Acolho a manifestação técnica.
 [...]
 CEVIF, em 01/12/2014
 [Nome e assinatura do ocupante do cargo comissionado de Diretor Técnico II]
 (SEE/SP, DEAPE, CEVIF, protocolo 052/2014)

Talvez tal manifestação, após encaminhamento do recurso interposto ao dirigente regional de ensino da DER-A ao CEVIF, possa ser justificada pelo depoimento de E4, ainda que a pergunta que lhe fora feita tenha se referido ao cumprimento das ordens do hierarquicamente superior pela supervisão de ensino, mesmo quando essa se apresenta em desacordo com a legislação.

O dirigente tem uma resposta que é a que ele quer, que é a que ele espera. Muitas vezes essa resposta é até por telefone. [...] E eu penso que é porque a Secretaria de Educação não vai ficar do lado do supervisor; fica do lado do dirigente. (E4)

Já os servidores públicos que atuavam no CELEP manifestaram o mesmo entendimento da DER-B, após consulta via e-mail, ou seja,

Esclarecemos que [...] para fins de inscrição de substituição de Suporte Pedagógico, a candidata deverá preencher os mesmos requisitos exigidos para o ingresso.

Porém, uma vez inscrita, para fins de classificação entre os pares, observar o disposto no §1º, artigo 4º da Resolução SE 82/2013:

“§1º – O tempo de serviço a ser considerado para fins de classificação, de que trata este artigo, é apenas o exclusivamente prestado no Quadro do Magistério desta Secretaria da Educação”.

Portanto, para fins de classificação entre os pares, a candidata poderá somente usar o tempo de magistério público estadual.

[...]
 CELEP/ DEPLAN/ CGRH (SEE/SP, CGRH, DEPLAN, CELEP, e-mail de 16 de julho de 2015)

Para fins de inscrição para fins de substituição de Suporte Pedagógico, é necessária a comprovação de experiência profissional [...]

Para fins de classificação, somente será considerado o tempo de Magistério Público Estadual, não cabendo indeferimento, uma vez que o candidato preencheu os requisitos para inscrição.

[...]
 CELEP/ DEPLAN/ CGRH (SEE/SP, CGRH, DEPLAN, CELEP, e-mail de 17 de julho de 2015)

Ao que parece, as diferentes interpretações da legislação pelas comissões nas DERs se estenderam aos órgãos centrais, evidenciando, mais uma vez, uma ausência de padronização, distanciando os procedimentos relativos às substituições nas classes de suporte pedagógico de um caráter geral, homogêneo e isonômico e os servidores públicos de um conhecimento especializado no desempenho de suas funções.

Para Uricoechea (1978) “o diletantismo administrativo e a abordagem não profissional das tarefas de organização do governo eram obviamente um obstáculo importante para o desenvolvimento da burocracia” (URICOECHEA, 1978, p. 277) no Brasil do século XIX. Para o autor, o amadorismo manifesta-se no comportamento imaturo do agente diante das regras e das normas que uma situação requer.

Nas palavras de Weber (1971)

O tipo mais puro de funcionário burocrático é nomeado por uma autoridade superior. Uma autoridade eleita pelos governados não é uma figura exclusivamente burocrática. [...]

A carreira do funcionário eleito não depende, ou pelo menos não depende principalmente, de seu chefe na administração. O funcionário que não é eleito, e sim nomeado por um chefe, funciona normalmente de modo mais preciso, do ponto de vista técnico, porque, na igualdade das outras circunstâncias, é mais provável que os aspectos funcionais e as qualidades determinem sua seleção e sua carreira. [...] Além disso, em todo tipo de seleção de funcionários por eleição, os partidos muito naturalmente dão peso decisivo não às considerações de adequação a cargo, mas aos serviços que o candidato presta ao chefe partidário. Isso é válido para todos os tipos de seleção de funcionários por eleições, para designação de funcionários formalmente livres, eleitos, pelos chefes partidários, quando determinam a escolha dos candidatos, ou para a nomeação livre por um chefe que foi, ele próprio eleito. [...] as eleições populares do chefe do administrativo e também de seus subordinados põem em risco a qualificação do funcionário, bem como o funcionamento preciso do mecanismo burocrático. (WEBER, 1971, p. 234 e 235)

Os possíveis desdobramentos das situações apresentadas para a existência de um ordenamento legal racional podem ainda ser ampliados com a concessão de favores.

4.6 Recrutamento de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

Nesta seção, é abordado o papel dos supervisores de ensino e das DERs no recrutamento de “Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico”. Pretendemos verificar, em que medida, considerando-se as orientações emanadas pela SEE/SP, as diferentes Diretorias de Ensino teriam apresentado procedimentos de designação díspares.

A Oficina Pedagógica, atual Núcleo Pedagógico¹⁶⁸, segundo Ruz Perez (1994), foi implantada em 1987 na SEE/SP com o objetivo de transformar as, então, Delegacias de Ensino em polos mediadores de ações pedagógicas, nos quais o professor encontraria orientação pedagógica e materiais pedagógicos que apoiassem o trabalho em sala de aula.

Ainda, de acordo Ruz Perez, em 1989, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da SEE/SP apontou dificuldades na materialização do objetivo proposto devido à ausência de professores especializados em cada área de conhecimento e de espaço institucional em cada Delegacia de Ensino.

O Núcleo Pedagógico foi, ao longo dos anos, sendo constituído com professores de diferentes disciplinas, cuja principal atribuição é a implementação do currículo oficial e a formação continuada de professores, visando subsidiar o processo de ensino e aprendizagem que se desenvolve nas escolas. Para tanto, realiza orientações técnicas, cursos e visitas de acompanhamento às escolas, sob orientações do órgão central.

No Decreto nº 57.141/2011 foi estabelecido que o Núcleo Pedagógico em articulação com a supervisão de ensino tem as seguintes atribuições:

Artigo 73

I - implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos a organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;

II - orientar os professores:

a) na implementação do currículo;

b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos;

III - avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários;

IV - acompanhar e orientar os professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo;

V - implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria;

VI - identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria;

VII - participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;

VIII - acompanhar e apoiar reuniões pedagógicas realizadas nas escolas;

IX - promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada disciplina;

X - participar do processo de elaboração do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;

XI - elaborar o plano de trabalho do Núcleo para melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos;

XII - orientar, em articulação com o Centro de Atendimento Especializado, do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação

¹⁶⁸ Denominação dada pelo Decreto nº 57.141/2011.

Básica, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria;

XIII - acompanhar o trabalho dos professores em suas disciplinas e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada disciplina;

XIV - organizar o acervo de materiais e equipamentos didático-pedagógicos;

XV - articular com o Centro de Biblioteca e Documentação, do Centro de Referência em Educação “Mário Covas” - CRE, e com as escolas a implantação e supervisão das salas de leitura;

XVI - analisar os resultados de avaliações internas e externas e propor medidas para melhoria dos indicadores da educação básica, no âmbito da área de atuação que lhes é própria. (SÃO PAULO, 2011)

Até 2008, as Oficinas Pedagógicas foram compostas por 11 professores designados pelo dirigente regional de ensino, denominados assistentes técnicos pedagógicos (ATP), podendo o módulo ser acrescido de até mais seis ATPs para atender as especificidades locais, em uma ou mais áreas, observado o número de escolas estaduais jurisdicionadas a Diretoria Ensino, conforme estabelece o artigo 2º da Res. SE nº 12/2005 (SÃO PAULO, 2005).

Para o desempenho da função de assistente técnico-pedagógico, era necessário atender aos seguintes requisitos:

Artigo 3º

I - ser titular de cargo ou ocupante de função-atividade do Quadro do Magistério;

II - ter, no mínimo, 3 anos de experiência docente na rede estadual de ensino;

III - ser portador de licenciatura plena, na área ou disciplina objeto da atuação;

IV - conhecer as diretrizes da política educacional desta Secretaria e os projetos que vêm sendo desenvolvidos;

V - conhecer as características e as necessidades da região em que atuará, bem como as das escolas de sua área de abrangência;

VI - possuir liderança, habilidade nas relações interpessoais e capacidade para o trabalho coletivo;

VII - mostrar-se flexível às mudanças e inovações pedagógicas;

VIII - ter domínio dos conhecimentos básicos de informática;

IX - ter disponibilidade para desenvolver ações em diferentes horários e dias da semana, de acordo com as especificidades dos diversos projetos e ou áreas de atuação, bem como para ações que exijam deslocamentos e viagens. (SÃO PAULO, 2005)

Em 19 de dezembro de 2007, por intermédio da Res. SE nº 91, foi determinado que, a partir de 2008, a Oficina Pedagógica seria constituída por 16 professores coordenadores, podendo o módulo ser ampliado respeitando as necessidades e especificidades locais e regionais, possibilitando ainda, nos componentes Língua Portuguesa, Alfabetização e Matemática, contar com mais um professor coordenador (SÃO PAULO, 2007). Nesse período, na SEE/SP foi implementado o currículo unificado, ainda como proposta. Na mesma data, por

intermédio da Res. SE nº 88 (SÃO PAULO, 2007) foi estabelecido que a designação de docente para a função de professor coordenador da Oficina Pedagógica ocorreria após a realização de um processo constituído de:

Artigo 5º

I – credenciamento obtido em processo seletivo a ser organizado pela Diretoria de Ensino, consistindo de uma prova escrita;

II - realização de entrevista individual;

III – apresentação de projeto que vise à melhoria do processo ensino e aprendizagem de uma unidade escolar;

IV - ato de designação para a função de Professor Coordenador, editado pelo Diretor da Escola ou, no caso das Oficinas Pedagógicas, pela autoridade responsável pelo órgão, a ser publicado em Diário Oficial do Estado - DOE. (SÃO PAULO, 2007)

O credenciamento, por meio de prova escrita, teria duração de três anos e seu resultado seria publicado em DOE. Para a seleção dos integrantes da Oficina Pedagógica, deveria ser constituída uma comissão com especialistas para definição de critérios e procedimentos de análise e avaliação dos projetos e realizar as entrevistas, conforme §3º do artigo 5º da Res. SE nº88/2007 (SÃO PAULO, 2007).

Tal credenciamento de docentes, normatizado por intermédio do artigo 6º da Res. SE nº 88/2007, ocorreria mediante processo a ser organizado, executado e avaliado por comissão designada pelo dirigente regional de ensino, composta por supervisores de ensino e diretores de escola (SÃO PAULO, 2007).

Conforme estabelece o artigo 4º da Res. SE nº 88/2007, para a designação à função era necessário: I- ser portador de diploma de licenciatura plena; II -contar com, no mínimo, três anos de experiência como docente da rede estadual de ensino; III -ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser professor coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas¹⁶⁹ (SÃO PAULO, 2007).

Em 2010, a seleção de docente para atuar como professor coordenador passou a limitar-se a cada DER. Dessa forma, o professor deveria estar classificado ou ter sede de controle

¹⁶⁹ Em 2010, esse inciso foi revogado pela Res. SE nº 53 (SÃO PAULO, 2010), passando a vigorar a seguinte redação “III – ser efetivo ou ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º, do artigo 2º, da Lei Complementar 1.010, de 1º.6.2007, na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador”. Em 2014, por intermédio da Res. SE nº 75, os docentes na condição de adido ou em readaptação poderiam ser designados professores coordenadores, desde que, no caso de docente readaptado, a Comissão de Assuntos de Assistência à Saúde da Secretaria de Gestão Pública – CAAS se manifestasse favoravelmente (SÃO PAULO, 2010). Nesse mesmo ano, foi estabelecido que os docentes temporários que não obtiveram os índices mínimos de aprovação fixados no processo de avaliação previsto no artigo 2º da Res. SE nº 91/2009, não poderiam ser designados para exercício nas Oficinas Pedagógicas.

de frequência em unidade escolar da mesma Diretoria de Ensino em que iria atuar. Não obstante, na inexistência de docente, poderia ser designado, para o posto de trabalho de professor coordenador da Oficina Pedagógica, docente efetivo ou docente ocupante de função-atividade abrangido pelo § 2º do artigo 2º da LC nº 1010/2007 que fosse classificado, ou tivesse sede de controle de frequência em unidade escolar de qualquer das Diretorias de Ensino, desde que, pertencentes a mesma Coordenadoria de Ensino, conforme §5º do artigo 1º da Res SE nº 53 (SÃO PAULO, 2010). Em 2014, no artigo 7º da Res. SE nº 75 é estabelecida a prioridade ao docente que atua na DER, porém há impedimento para os não classificados nessa (SÃO PAULO, 2014).

Em 2012, o processo de designação do docente para a função de professor coordenador, que incluía prova, apresentação de projeto e entrevista, foi alterado pela Res. SE nº 42 (SÃO PAULO, 2012). Os critérios deveriam ser estabelecidos, conjuntamente, em cada Diretoria de Ensino, pelo dirigente regional, supervisores de ensino e diretores de escola das unidades subordinadas (parágrafo único, art. 1º). Aparentemente, a designação de docentes para a função de professor coordenador, por meio de uma seleção pautada em critérios a serem definidos pelas DERs, toma ares mais suscetíveis de interferências pessoais. Dessa forma, a palavra “indicação” passou a ser adotada.

Em 2014, as designações de professor coordenador deveriam observar os critérios estabelecidos pelo dirigente regional, pelos supervisores de ensino, pelo diretor do núcleo pedagógico e pelos diretores de escola das unidades escolares da respectiva jurisdição (art. 9º, Res. SE nº 75) em cada Diretoria de Ensino. Dentre os critérios a ser elaborados, deveriam ser observados:

Artigo 9º

Parágrafo único

1 - a análise do currículo acadêmico e da experiência profissional do candidato, em especial com vistas à atuação do Professor Coordenador nos anos iniciais do ensino fundamental, devendo, neste caso, ser priorizada a experiência em alfabetização;

2 - a compatibilização do perfil e da qualificação profissional do candidato com a natureza das atribuições relativas ao posto de trabalho a ser ocupado;

3 - o cumprimento do papel do Professor Coordenador na perspectiva da educação inclusiva e na construção de um espaço coletivo de discussão da função social da escola;

4 - a valorização dos certificados de participação em cursos promovidos por esta Secretaria da Educação, em especial aqueles que se referem diretamente à área de atuação do Professor Coordenador;

5 - a disponibilidade de tempo do candidato para cumprir o horário da coordenação e também para investir em sua qualificação profissional e atender

às atividades de formação continuada propostas pela Diretoria de Ensino e pelos órgãos centrais da Pasta. (SÃO PAULO, 2014)

É nesse contexto que podemos analisar os procedimentos adotados nas DERs para a designação de professor coordenador que atuaria no núcleo pedagógico. Como vimos, essa atribuição foi destinada ao dirigente regional de ensino, supervisores de ensino e diretores técnicos do núcleo pedagógico que deveriam definir os critérios para tanto.

A leitura do que foi publicado em DOE remeteu à legislação pertinente à designação de professor para atuar no Núcleo Pedagógico. Os dados coligidos nos editais, referentes ao período de 2012 a 2016, permitem apontar que a seleção dos professores se pautou, majoritariamente, na inscrição do candidato, entrega de projeto de trabalho e, posterior, entrevista nas Diretorias de Ensino A, B e C. A exceção foi observada, nos anos de 2012, 2014 e 2016, na DER-A.

Das publicações encontradas em DOE, observamos a divulgação dos editais e a designação de professores para atuar como PCNP, na seguinte forma:

Quadro 21: Seleção de PCNP 2012 – 2016				
DER	Quantidade de Editais	Quantidade de vagas divulgadas	Quantidade de vagas não preenchidas (sem designação de professor)	Total de designações
A	08	12	03	17
B	08	19	05	14
C	12	31	10	21

Fonte: Elaborado com base nas informações disponíveis em DOE 2012-2016.

Podemos observar que, na DER-A, a quantidade de vagas divulgadas foi inferior ao número de designações. Ao considerarmos a quantidade de editais publicados nos quais não houve candidato inscrito, ou, o número de vagas divulgado em que não ocorreu a designação de professor para atuar como PCNP, notamos que houve a designação de oito candidatos sem que o edital tivesse sido publicado e as vagas divulgadas. Fato não constatável nas DERs B e C.

Diante da quantidade de publicações, que envolviam os editais e as designações à função de professor coordenador, optamos, mais uma vez, por criar quadros a fim de facilitar a observação das ocorrências e apresentar os casos nos quais não existiram editais.

Quadro 22: Seleção de PCNP - DER-A	
EDITAL	DESIGNAÇÃO
Processo de seleção para posto de trabalho de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, área de Química (entrevista) (DOE de 17/05/2012)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina Química. (DOE de 12/06/2012)
	Portarias do Dirigente Regional de Ensino. Designando: partir de xxx [...] para integrar a Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Piracicaba e exercer junto às unidades escolares jurisdicionadas, as funções correspondentes ao Posto de Trabalho de Professor Coordenador de [área 1] [professor 1] [...] Cessando: a partir de xxx [...] com fundamento no Inciso II, do artigo 1º da Resolução SE – 42 de 11-04-2012, combinado com o inciso I do artigo 8º da Resolução – SE 88/2007, os efeitos da Portaria publicada em xxx, na parte em que designou para exercer a função de Professor Coordenador de [área 2] junto a Oficina Pedagógica, o docente abaixo identificado [professor 1] [...] (DOE de 12/06/2012)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, Ciclo I (entrevista) (DOE de 13/06/2012)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, Ciclo I (DOE de 20/07/2012).
	Portaria do Dirigente Regional de Ensino [...] Designando [...] para integrar a Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino [...] e exercer junto às unidades escolares jurisdicionadas, as funções correspondentes ao Posto de Trabalho de Professor Coordenador [...] [professor 2] [...] (DOE de 20/07/2012)
	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando [...] para integrar a Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino [...] e exercer junto às unidades escolares jurisdicionadas, as funções correspondentes ao Posto de Trabalho de Professor Coordenador de Ciclo II e Ensino Médio [...] [professor 3]. (DOE de 10/08/2012)
	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando [...] para integrar a Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino [...] e exercer junto às unidades escolares jurisdicionadas, as funções correspondentes ao Posto de Trabalho de Professor Coordenador de Ciclo II e Ensino Médio [...] [professor 4] (DOE de 10/08/2012)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, projetos especiais – Escola da Família (entrevista) (DOE de 30/08/2012)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, Projetos Especiais (DOE de 21/09/ 2012)
	Portaria do Dirigente Regional de Ensino Cessando, a partir xxx [...], com fundamento no Inciso II, do artigo 1º da Resolução SE – 42 de 11-04-2012, combinado com o inciso I do artigo 8º da Resolução – SE 88/2007, os efeitos da Portaria publicada em xxx, na parte em que designou para exercer a função de Professor Coordenador [área 3], junto a Oficina Pedagógica, o docente [...] [professor 5] Designando [...] para integrar a Oficina Pedagógica e exercer junto às unidades escolares, as funções correspondentes ao Posto de Trabalho de Professor Coordenador de [área 4] [professor 5] [...] (DOE de 21/09/2012)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 01 vaga para o Ciclo I; 01 vaga para Língua Portuguesa (entrevista) (DOE de 27/12/2012)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina Língua Portuguesa. (DOE de 07/02/2013) Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, área Ciclo I.(DOE de 23/01/2013)
	Cessando, a partir de xxx, [...] com fundamento no Inciso II do Artigo 1º da Resolução SE 42 de 11-04-2012, combinado com o Inciso I do Artigo 8º da Resolução SE – 88 de 19-12-2007, os efeitos da Portaria de xxx, publicada em xxx, na parte em

	que designou para o Posto de Trabalho destinado à função de professor coordenador [área 2], o docente [professor 6] [...] Designando [...] para integrar o Núcleo Pedagógico, as funções de Professor Coordenador da [área 5], o docente abaixo identificado: [professor 6] (DOE de 23/02/2013)
	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Cessando [...] a designação publicada em [...] para o Posto de Trabalho destinado à função de Vice-Diretor de Escola, o docente abaixo identificado: [professor 7] [...]. Designando [...] para integrar o Núcleo Pedagógico, às funções de Professor Coordenador da área de [...], o docente abaixo identificado: [professor 7] [...] (DOE de 05/04/2014)
	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Cessando a partir de [...] os efeitos da portaria de designação publicada em [...] para o Posto de Trabalho destinado à função de Diretor de Escola [...], o docente abaixo identificado: [professor 8] [...].(DOE de 24/09/2014) Designando [...] para integrar o Núcleo Pedagógico, às funções de Professor Coordenador da área de [...], o docente abaixo identificado: [professor 8] [...] (DOE de 26/09/2014)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 2 Vagas / Área de Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa (DOE de 04/12/2014)	_____
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico : 3 Vagas, conforme segue: 1. Área de Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa: 1 vaga; 2. Área de Alfabetização (2º a 5º ano do Ensino Fundamental): 1 vaga; 3. Área de Projetos: Programa Ensino Integral (PEI): 1 vaga. (DOE de 30/01/2015)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando docente para integrar o Núcleo Pedagógico, às funções de Professor Coordenador para Programas e Projetos da Pasta. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, área Ensino Fundamental Anos Iniciais (DOE de 04/03/2015) Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina Língua Portuguesa Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio (DOE de 10/03/2015).
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: Anos Iniciais do Ensino Fundamental. (DOE de 06/04/2016)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para exercer às funções de professor coordenador Núcleo Pedagógico - anos iniciais (DOE de 26/04/2016)
_____	Portaria do Dirigente Regional de Ensino [...] Designando [...] docente [...] [Professor 9], [...] classificado na [...] [DER-1], para exercer às funções de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico [...], na [DER-A] (DOE de 15/06/2016). Designando [...] exercer a função de serviço público abaixo especificada, classificada conforme Resolução SE 56, de 17, publicada em 18-08-2011, ficando-lhe atribuída a gratificação mensal “Pró-labore”, nos termos do artigo 28 da Lei 10168/68 [...]: [Professor 9], [...], classificado na [DER-1] para exercer a função de Diretor Técnico I, [...] da [DER-A]. (DOE de 03/09/2016)
_____	Portaria do Dirigente Regional de Ensino [...] Designando [...] docente [...] [professor 10] [...], para exercer às funções de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico [...] (DOE de 21/06/2016)
_____	Portaria do Dirigente Regional de Ensino [...] Designando [...] docente [...] [professor 11] [...] classificado na [...] para exercer às funções de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico Ciclo II/Ensino Médio [...] (DOE de 01/07/2016)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: Educação Especial.(DOE de 14/05/2016)	_____

Fonte: Elaborado com base nas informações disponíveis em DOE 2012 - 2016.

Quadro 23: Seleção de PCNP - DER-B	
EDITAL	DESIGNAÇÃO
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 01 para PCOP de Geografia; 01 para PCOP Tecnologia; 01 para PCOP Língua	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para o Posto de Trabalho de Professor Coordenador

Portuguesa; 01 para PCOP Biologia (entrevista) (DOE de 24/01/2012)	do Núcleo Pedagógico, disciplina Português (DOE de 10/02/2012) Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para o Posto de Trabalho de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, disciplina Geografia (DOE de 07/02/2012)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 01 de Tecnologia; 01 de Biologia; 01 de Língua Portuguesa. (entrevista) (DOE de 04/04/2012)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina Português. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, (Tecnologia). Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina Biologia (DOE de 13/04/2012)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: Matemática. (entrevista) (DOE de 05/03/2013)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para o Posto de Trabalho de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, disciplina Matemática. (DOE de 21/03/2013)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: matemática e língua portuguesa. (entrevista) (DOE de 10/12/2013)	Portaria do Dirigente Regional. Designando professor para o Posto de Trabalho de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, disciplina Matemática. Designando professor para o Posto de Trabalho de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, disciplina Português. (DOE de 16/01/2014)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 01 para PCNP de Biologia; 01 para PCNP de Matemática; 01 para PCNP de Língua Inglesa; 01 para PCNP de Língua Portuguesa. (entrevista) (DOE de 24/01/2015)	Portaria da Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina Biologia. Designando professor para integrar a Oficina Pedagógica e exercer as funções correspondentes ao Posto de Trabalho de Professor Coordenador, Língua Estrangeira Moderna. (DOE de 06/02/2015)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 01 para PCNP de Matemática; 01 para PCNP de Língua Portuguesa (Republicado por conter incorreções) (entrevista) (DOE de 06/02/2015)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina Língua Portuguesa. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina Matemática. (DOE de 13/02/2015)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – Anos Iniciais. (entrevista) (DOE de 19/11/2015).	—————
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: Matemática (Anos Finais/EM) e Anos Iniciais. (entrevista) (DOE de 23/01/2016)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina Matemática. (DOE de 18/02/2016) Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, Ensino Fundamental - Anos Iniciais. (DOE de 23/02/2016)

Fonte: Elaborado com base nas informações disponíveis em DOE 2012 - 2016.

Quadro 24: Seleção de PCNP - DER-C	
EDITAL	DESIGNAÇÃO
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 02 Postos de Trabalho PCNPE – Ensino Fundamental Ciclo I; 01 Posto de Trabalho PCNPE – Química; 01 Posto de Trabalho PCNPE – Física; 02 Postos de Trabalho PCNPE – Matemática [...] (entrevista) (DOE de 03/04/2012)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, área de trabalho, anos iniciais. (DOE de 09/05/2012) Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para exercer a função Gratificada para o Posto de Trabalho de Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico, área de trabalho, anos iniciais. (DOE, de 16/05/2012) Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina matemática (DOE de 09/05/2012) Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina física. (DOE de 22/05/2012)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 01 Posto de Trabalho PCNPE – Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 01 Posto de Trabalho PCNPE – Química; 01 Posto de Trabalho PCNPE – Filosofia	Portaria da Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina filosofia (DOE de 29/08/2012) Designando professor para exercer a função Gratificada para o Posto de Trabalho de Professor Coordenador de Núcleo

(entrevista) (DOE de 28/07/2012)	Pedagógico, área de trabalho anos iniciais (DOE de 21/08/2012)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 01 Posto de Trabalho PCNP – História; 01 Posto de Trabalho PCNP – LEM; 01 Posto de Trabalho PCNP – Arte (entrevista) (DOE de 31/07/2013)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professores para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplinas: LEM e Artes. (DOE de 04/09/2013) Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina história. (DOE de 18/09/2013)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 1 Posto de trabalho para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico da disciplina de física. (entrevista) (DOE de 29/03/2014)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina física. (DOE de 23/05/2014)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 1 Posto de trabalho para PCNP para Programas e Projetos da Pasta; 1 Posto de trabalho para PCNP do Ensino Fundamental ANOS INICIAIS. (entrevista) (DOE de 21/01/2015)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professores para exercer a função gratificada para o posto de trabalho de Professor Coordenador de Núcleo, área de trabalho: Anos Iniciais e Programas e Projetos da Pasta (DOE de 24/02/2015)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 1 Posto de trabalho, em substituição, para PCNP da disciplina de Matemática. (entrevista) (DOE de 13/06/2015)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina Matemática, em Substituição. (DOE de 13/08/2015)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 1 Posto de trabalho para PCNP para disciplina de História; 1 Posto de trabalho para PCNP para disciplina de Química. (entrevista) (DOE, 26/09/2015)	_____
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 1 Posto de trabalho para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico para disciplina de História. (entrevista) [...] (DOE de 10/10/2015)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina história (DOE de 12/11/2015)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 2 Postos de trabalho para PCNP para disciplina de Língua Portuguesa; 1 Posto de trabalho para PCNP para disciplina de Física; 1 Posto de trabalho para PCNP para disciplina de Química; 1 Posto de trabalho para PCNP para disciplina de Matemática; 1 Posto de trabalho para PCNP para disciplina de Geografia; 1 Posto de trabalho para PCNP para disciplina de Educação Física; 1 Posto de trabalho para PCNP para disciplina de Biologia. (entrevista) (DOE de 02/02/2016)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professor para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplina química (DOE de 19/02/2016). Designando professores para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplinas: Geografia; Matemática; Português (02 designações) DOE de 26/02/2016)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 1 Posto de trabalho para PCNP para disciplina de Física; 1 Posto de trabalho para PCNP para disciplina de Educação Física; 1 Posto de trabalho para PCNP para disciplina de Biologia. (entrevista) (DOE de 16/02/2016)	Portaria do Dirigente Regional de Ensino. Designando professores para integrar o Núcleo Pedagógico, disciplinas: Biologia e Educação Física. (DOE de 03/03/2016)
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 1 Posto de trabalho para PCNP para disciplina de Física. (entrevista) (DOE de 18/03/2016)	_____
Processo de seleção para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico: 1 Posto de trabalho para Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico para disciplina de Física. (entrevista) (DOE de 15/04/2016)	_____

Fonte: Elaborado com base nas informações disponíveis em DOE 2012 - 2016.

As informações expostas permitem apontar que nas DERs B e C, a seleção de PCNP se fundamentou na publicidade, transparência e possibilidade de uma seleção pautada em critérios impessoais, materializada na escolha dos profissionalmente mais qualificados, aproximando-se de uma burocracia legal-racional.

O aspecto mais significativo dos quadros apresentados não refere-se ao que foi publicado no DOE, mas à ausência de publicações de editais relativos à seleção de “professor coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) para os casos que tiveram designações efetuadas. Este é o caso da DER-A.

É interessante notar que tal situação não constituiu uma prática comum, se limitando a alguns momentos: em 2012, com a designação à função de três ocupantes de cargo de professor; em 2014, com a designação à função de dois professores à função: um ocupante de função atividade de professor e outro ocupante de cargo; e em 2016, quando foram designados dois ocupantes de função atividade e um ocupante de cargo de professor.

Observamos também que, não unicamente, ocupantes da função de PCNP foram cessados em uma área de atuação para serem designados em outra área, nos anos de 2012 e 2013, e ocupantes da função de PC foram designados PCNPs. Apenas em 2018, a publicação da Res. SE nº 34 passa a permitir essa situação, excluindo a restrição imposta na legislação anterior (SÃO PAULO, 2018).

Tal fato, indica a presença de favoritismos ou concessões no serviço público, já que aos designados foi atribuído o exercício de uma função que sequer foi divulgada como necessária em cuja seleção faltou transparência, publicidade e impessoalidade, como confirmam os ocupantes de cargo de supervisor de ensino entrevistados:

Não passaram nem por entrevista, por nada. Simplesmente foram designadas por vontade do dirigente. (E3)

Já se tornou fato comum designações e cessações dele. Então eu designo, eu cesso quem eu quiser, aonde eu quiser. E a fala é clara. [...] Então assim, na própria administração, eles têm uma parceria entre quatro pessoas em que eles tomam as decisões. [...] Enfim, designação de PCNP... eles são designados a partir do que? De necessidades, de escolhas e colocados pelo dirigente porque... E outra, ninguém foi questionado até agora. (E5)

Houve a designação de PCNP sem a publicação de edital? Sim, houve a designação sem a publicação de edital. Quantos? Eu não sei dizer, mas houve. É... e a questão é: não foi a supervisão de ensino que fez a designação. (E6)

É nesse sentido que, por vezes, a designação para atuar no Núcleo Pedagógico pode ser vista como uma maneira de ‘premiar’ amigos ou conquistar aliados, principalmente quando essa se materializa por meio de critérios nem sempre exclusivamente profissionais.

A influência político-partidária em designações na DER-A, “uma terra sem dono” (E5), é confirmada pelo ocupante de cargo de supervisor de ensino entrevistado (E5).

Atualmente a gente tem [nome do prefeito do município em que a DER se localiza] que é um homem muito forte na política. Foi, voltou, manda, desmanda. Entra o tempo inteiro na Diretoria desde a ... com mais ênfase, que eu percebi, na gestão do dirigente [nome do ocupante do cargo comissionado- DRE1] que aí virou assim... tanto que nessa, **nessa passagem de queda, de puxar o tapete do outro dirigente foi toda tramada ali**. Então, assim, é um entra e sai... antes o outro dirigente pelo menos fazia algo velado, o [nome do ocupante do cargo comissionado anterior- DRE2], não tinha esse entra e sai dentro do gabinete e dentro da Diretoria e nem diretores podiam ter tanto acesso assim aos políticos, ele não gostava, então, não os deixava, mas com o [DRE1] realmente ficou evidente. Era até vergonhoso, eu achava vergonhoso, não só ele. **E depois outra, na nossa região, nós temos [nome], como deputado estadual, e o [nome], como deputado federal, e todos são da mesma... praticamente da mesma linha e um conversa com o outro e se mantem no poder, um ajudando o outro**. Então assim, nós temos ali essa ida e vinda em que ... não só esses três, mas outros que vão dando apoio ali. Enquanto tiver o PSDB no poder... então que você tenha aí... você pode ver que as coisas continuam, que você falou, desde o início da sua pesquisa, e vai continuar enquanto tiver o governador do mesmo partido deles.

[...]

Essa influência interfere totalmente porque dá um poder, um empoderamento ao dirigente. E esse empoderamento ao dirigente, faz com que ele possa tomar atitudes e não ser punido. Porque são questões ilegais, mas isso acontece com uma naturalidade tão grande que os supervisores também não se sentem seguros de questionar, porque isso é colocado como fato comum. **Já se tornou fato comum designações e cessações dele. Então eu designo, eu cesso quem eu quiser, aonde eu quiser. E a fala é clara. [...] questões acima ainda e levadas para o lado pessoal, que não é só o lado profissional, mas interfere barbaramente para o lado pessoal. [...] Os supervisores não podem interferir nisso**, cada um tem que cuidar do seu departamento, do seu setor. Enfim, **designação de PCNP... eles são designados a partir do que? De necessidades, de escolhas e colocados pelo dirigente**. (E5, grifos nossos)

Nesta mesma perspectiva, E3 afirma que

[...] Na verdade, o supervisor de ensino, ele ficava alheado dessa parte, o dirigente com alguns setores administrativos é que cuidavam de toda essa parte. Um ou outro caso, a gente era chamado para dar opinião, mas **nós tivemos casos [...] que quando nós soubemos as pessoas já estavam designadas para trabalhar lá numa forma de acertar a vida dessas pessoas**. Não eram as pessoas que nós, supervisores daquele núcleo, teríamos escolhido, jamais. **Não passaram nem por entrevista, por nada. Simplesmente foram designadas por vontade do dirigente. A gente não tinha o que discutir**.

Você saberia nos informar o que motivava o dirigente de ensino a ter esta posição?

E3- **Questões políticas. Ele queria se acertar politicamente, agradar determinadas pessoas**, então ele fazia esse tipo de... ele tinha esse tipo de atitude. (E3, grifos nossos)

Os depoimentos dos ocupantes de cargo de supervisor de ensino revelam que o poder local, perpetuando a herança patrimonialista permanece, na seleção e posterior designação, de servidores públicos, materializando-se em uma ausência de distinção entre público e privado, o pessoal e o impessoal. A tradição patrimonialista manteve como forma de relações de poder normais a troca de favores possibilitando a permanência e fortalecimento do poder local.

O depoimento dos entrevistados e a transitoriedade desses servidores públicos na função de PCNP reafirma que o conhecimento especializado e o desempenho das atribuições previstas para essa função não constituíam o critério adotado por quem os designou. Tal fato, impossibilita a constituição de uma equipe com conhecimento especializado, justamente o conhecimento pedagógico, para atuar nas escolas juntamente com a supervisão de ensino. Além disso, não preserva no Núcleo Pedagógico uma equipe com conhecimento dos projetos e programas implantados pela SEE/SP.

A prática materializada reflete os resquícios da história brasileira ainda arraigados nos municípios, nos quais é possível notar a presença e liderança do poder político local que, conforme Leal (1976), exerce influência constante nas atividades políticas e sociais. Essa influência pode ser observada também na concessão de empregos públicos aos amigos. Configura-se, assim, um distanciamento da ordenação impessoal no sentido weberiano, cujo resultado pode ser visto, entre outros, “na desorganização dos serviços públicos” (LEAL, 1976, p. 20), considerando-se que o conhecimento especializado é desconsiderado como critério de provimento de cargos. Dessa maneira, o mandatário local escolhe os funcionários estaduais que trabalhariam no município, como apontou Leal (1976).

Os dados permitem constatar, ainda, que nem todas essas designações para PCNP na DER-A estavam vinculados a vantagens obtidas por meio da via político-partidária. Contudo, o que se pode observar foi a falta de transparência, publicidade e impessoalidade nessas designações, marcadas por alternâncias nas regras do jogo e casuísmos, revestidas de caráter pessoal e de atendimento aos interesses do momento, frequentemente particulares do detentor de poder ou de seus “aliados”.

É o depoimento de E6 que revela em que medida a supervisão de ensino, ou parte dela, envolve-se nessas designações. Nas palavras de E6,

E o que acontece que a supervisão de ensino não se opõe a isso? Porque existe, na supervisão, grupos sim que se favorecem, dessa amizade com o hierarquicamente superior, no caso o dirigente, que se beneficiam dessa situação de variadas maneiras. Então assim... tanto há supervisor que acaba indicando algumas pessoas para essas designações, por exemplo. Existe isso,

“ah a pessoa é boa”, “resolve o problema dela” e, ou, “perdeu a vice direção precisa colocar ela em algum lugar, ela não vai voltar para sala de aula”. (E6)

Podemos constatar que o favorecimento para a ocupação de funções se estendeu para além dos cargos comissionados. Desta forma, o ocupante do cargo comissionado de dirigente de ensino pôde reunir ao seu redor, ao menos parcialmente, pessoas a quem favoreceu por meio de atribuição de atividades relacionadas à coordenação do trabalho pedagógico da DER, possibilitando que passassem a desfrutar de maior rendimento pecuniário. Cabe lembrar que o favorecimento, em termos de uma troca, pode implicar na garantia de uma fidelidade pessoal, como Weber descreve na dominação tradicional / patrimonial, desconsiderando uma atuação profissional pautada em normas legais instituídas.

O caso em pauta configura um distanciamento de uma ordenação impessoal e abstrata, permeada de favoritismos a aliados que decorrem das raízes patrimoniais da formação do Estado brasileiro. Aparentemente, a supervisão de ensino da DER-A optou por se eximir de estabelecer critérios impessoais para a seleção se submetendo, e por vezes se beneficiando, às determinações da pessoa que ocupa o cargo comissionado de dirigente de ensino, seu superior imediato.

Nesse sentido podemos observar a interferência de políticos locais – detentores do poder local - permitida, possivelmente, pela própria forma como se deu a organização burocrática da SEE/SP, na qual aos que estão “no topo” se aplicam elementos não puramente burocráticos. Desses, nem sempre é possível observar se a obediência as normas instituídas, seja pela fidelidade a quem o indicou, pela necessidade de retribuir a ocupação do cargo/função ou pela maneira como se deu a seleção, nem sempre fundamentada em um conhecimento especializado.

O que se pode verificar foi a convivência de elementos burocráticos e patrimoniais. Desse modo, ao mesmo tempo que o arcabouço legal apresenta uma característica impessoal, a atitude dos detentores das “oportunidades de ascensão” no serviço público materializa-se na concessão de privilégio aos aliados. Logo, pudemos observar que permanecem características das relações de poder, em que pese os aspectos racionais e abstratos da legislação e regulamentações, a tradição e o costume “válido desde sempre” (WEBER, 2006, p. 131).

Nessa perspectiva, a escolha das pessoas para ocupar cargos e funções públicos baseia-se na presença de valores patrimonialistas, oriundos da tradição e do costume, conforme ensinaram Holanda (1995), Franco (1997) e Uricoechea (1978). Configura-se, desse modo, o uso do espaço público para proveito privado, que se faz presente ainda hoje, formando um

“constructo híbrido”, nem público nem privado, tal como foi constatado por Uricoechea (1978) no período imperial.

4.7 A ação da supervisão de ensino: *sine ira et studio*, mas ainda apaixonadamente”¹⁷⁰

Neste momento, recorreremos às contribuições de Uricoechea (1978) que, ao analisar o Brasil do século XIX, pode nos ajudar a compreender a ação da supervisão de ensino na seleção e designação dos PCNPs e na seleção de diretor e vice diretor de escola para atuar nas escolas que aderiram ao programa ensino integral. Acreditamos, ainda, que as informações apresentadas ao longo desta seção nos fornecem indícios para essa compreensão.

Embora referindo-se ao período imperial, Uricoechea (1978) descreve situações semelhantes àsquelas descritas neste estudo. Sua análise permite esclarecer o padrão de comportamento patrimonialista que ainda persiste na esfera local.

Assim como a estrutura patrimonial de governo não era imune a influência da legalidade formal da burocracia, esta última também não teve êxito completo em impedir o aparecimento de orientações patrimoniais em seu meio. Aquele padrão pode ser ilustrado [...] um presidente provincial demitiu um comandante superior local e um comandante sem comunicar à Corte as razões específicas para sua decisão. Os mandarins da Corte- rotineiramente encarregados da elaboração de comentários e opiniões baseados em normas legais e na jurisprudência que pudessem servir de base às decisões do Ministro – fizeram uma recomendação bastante desfavorável em relação à confirmação da decisão do presidente. [...] conclui com uma consideração de que ele indiscutivelmente não gosta e que arbitrariamente abre a porta que havia fechado legalmente fechado na frase anterior: Repito, porém, que podem ser aprovados desde já se V. Excia. quizer prescindir dos fundamentos que possam ter (URICOECHEA, 1978, p. 282- 283).

A situação narrada pelo autor não está distante dos casos observados ao longo desta seção. Ainda que a legalidade formal burocrática deva ser considerada como diretriz para as ações das Diretorias de Ensino, não é possível constatar que tenha, de fato, se tornado efetiva. As orientações patrimonialistas prevalecem em diversas situações, mesmo que entrem em contradição com a fundamentação legal. Como observa Uricoechea (1978) a força normativa dos princípios legais, por maior racionalidade que apresentem, não seria capaz de se impor como fonte permanente das ações administrativas.

¹⁷⁰ Tomamos emprestada essa expressão da obra “O MINOTAURO IMPERIAL: a burocratização do estado patrimonial brasileiro no século XIX”, de Fernando Uricoechea (1978).

[...] Não era infrequente os mandarins suspenderem o julgamento sobre assuntos que, a seus olhos, eram casos flagrantes de ilegalidade apenas para que as decisões finais dependessem de seus superiores. A força normativa total dos princípios legais, por mais racionais que fossem como fonte de ação legítima, ainda não havia vingado. Havia, sem dúvida, uma ordem legal burocrática, mas não bastante válida (URICOECHEA, 1978, p. 283)

Atravessada pelo prevalecimento de interesses políticos, as decisões de superiores hierárquicos acabam por impor, ainda que à revelia de seus subalternos, uma ordem voltada para particularismos e arbitrariedades. É enfraquecida, assim, a possibilidade de constituição de um ordenamento administrativo impessoal e fundamentado em normas legais.

O fato de tal ordem burocrática ser permeada de valores políticos contribuiu, por sua vez, para enfraquecer o processo de eliminação do particularismo e da arbitrariedade das estruturas patrimoniais de governo. Em outras palavras, o conteúdo político da decisão afetava negativamente a impessoalidade e o formalismo da norma legal. Os obstáculos criados por esta situação e relacionados à institucionalização de uma ordem burocrática eram, naturalmente, evidentes. Um comandante superior local [...] resignadamente responde que em vista de ordens superiores e apesar de disposições legais determinadas em contrário, eles lhes deu posse “cumprindo assim os deveres de subdito, a quem só compete a obediência mais passiva” (URICOECHEA, 1978, p. 283 e 284).

No mesmo sentido, a supervisão de ensino, ainda que neste estudo se trate de motivos diversos e de Diretorias de Ensino distintas, ao, aparentemente, obedecer ao superior imediato para a seleção e designação de PCNP (DER-A) e para a seleção de diretor e vice diretor de escola para atuar em escola que aderiu ao PEI (DER-A e C), permitiu seu envolvimento nessa ação sem conseguir eliminar sua arbitrariedade, distanciando sua atuação da burocracia que se caracteriza pela “eliminação da autoridade totalmente arbitrária do “chefe” sobre o funcionário” (WEBER, 1971, p. 279).

Segundo Etzioni (1972)

Os preceitos especificados por Weber referem-se a relação entre os burocratas – isto é, os que formam o corpo administrativo da hierarquia e da estrutura da organização. Todavia, Weber mostrou que as organizações têm chefes não burocráticos. Embora os burocratas sigam as regras, o chefe as estabelece; embora o corpo administrativo sirva os objetivos da organização, o chefe resolve quais os objetivos que devem ser procurados. [...]

Esses chefes da organização preenchem uma importante função, ao auxiliar a manutenção da ligação emocional (e neste sentido, irracional) com a racionalidade. Quase todos os mortais acham difícil manter uma ligação com o conjunto abstrato de normas e regras especialmente que se opõem a relações fora da organização, que fazem pressão sobre o burocrata, para que este tenha preferências irrelevantes (para a organização), tais como agir de acordo com

considerações locais, políticas, raciais, religiosas, étnicas ou de parentesco, ao invés de fazê-lo de acordo com o critério estabelecido pela organização (ETZIONI, 1972, p. 87 e 88).

Dessa maneira, o cumprimento dos deveres de súdito “a quem só compete a obediência mais passiva” (URICOECHEA, 1978, p. 284), é visto, nos dias atuais, no encaminhamento “à consideração superior”. E o “superior” se apresenta “blindado” pelos agentes políticos que comandam as relações políticas na localidade, conforme depoimento de E5.

O “senhor” apontado por Weber (2004), típico da dominação patrimonial, se transformou no coronel, no padrinho, no oligarca e no chefe político que personaliza o poder e se apropria do público como se fosse privado. Nessa perspectiva, elementos de caráter patrimonial constitutivos do Estado brasileiro, por vezes, se fazem presentes, ainda que com menor vigor, sob a forma da troca de favores, do favoritismo, da pessoalidade, no qual pudemos ver a atuação do ‘homem cordial’ de Holanda (1995), em uma separação pouco nítida entre o público e o privado.

Os favoritismos em relação aos conhecidos ou aos filiados ao partido político, tão presentes na história brasileira e perniciosos para a educação, se apresentaram na seleção e designação de pessoas para ocupar funções no serviço público e, por vezes, na transitoriedade dessas designações.

Segundo Leal (1976), a indicação aos empregos públicos efetivou-se, nos municípios, durante a Primeira República, pelos detentores do poder da localidade, que dispunham de uma autonomia extralegal para exercer sua influência, assentada no compromisso firmado entre os chefes locais e a situação política dominante.

Embora não possa se constatar que constitua um fenômeno generalizado, as relações de poder estabelecidas entre chefes políticos da localidade e ocupantes de função resvala, frequentemente, para a fidelidade pessoal, tornando-se claro o quanto o serviço público ainda está à mercê das vontades particulares de quem se considera o seu dono e o distribui arbitrariamente, em uma continuidade ao modelo tradicional de relações. Leal (1976) afirma que, em 1948, a influência que o coronel exercia no município, atingia a ocupação do emprego público, municipal, estadual e federal (esses dois, quando sediados no município), cujos funcionários eram escolhidos por sua indicação.

Nessa perspectiva, como já descrito por Leal (1976), é na distribuição de cargos públicos que a relação entre poder executivo e poder local se potencializa e evidencia uma característica da política brasileira.

Depoimentos dos entrevistados apontam que as designações acontecem, em alguns momentos, conforme vontade do dirigente regional de ensino (E3, E4, E5, E6, E7 e E8), que tem o respaldo e se encontra “blindado”, seja pela SEE/SP (E4) ou pelo agente político local (E3, E5, E6 e E7).

O que se percebe é a permanente e persistente tensão entre processos com características legais racionais e a resistência do poder local que conduz arbitrariamente o serviço público¹⁷¹. Desse modo, a escolha de profissionais para atuar no serviço público permanece, em alguns momentos e localidades, baseada em valores patrimonialistas, oriundos da tradição e do costume, conforme apontam Holanda (1995), Franco (1997), Uricoechea (1978) e Carvalho (2002 e 2012).

Ainda na perspectiva do atendimento aos interesses pessoais, observamos a possibilidade de parcialidade pelos ocupantes de cargo de supervisor de ensino no momento em que a eles se atribuiu a incumbência de analisar os títulos para contar, ou não, os pontos que possibilitariam ao ocupante desse cargo sua remoção para outra DER. Esse fato revelou uma disparidade e uma ausência de padronização entre DERs, possibilitada pela “brecha” emanada do órgão central que foi utilizada “para que você se preocupe com o humano” (E1) e apontada como uma resistência ao estabelecido pelo órgão central (E9), sob aparente cumprimento da legislação.

Contraditoriamente, a mesma supervisão de ensino que revela em seu depoimento o atendimento às ordens, ou comunicado escrito, da SEE/SP no tocante a seleção de diretor para atuar em escola que aderiu ao programa ensino integral e a remoção da supervisão de ensino (E1 e E4), refuta a possibilidade de obedecer ao comunicado que limita a contagem de pontos de cursos realizados na área de gestão escolar, já que esse “comunicado não ia se sobrepor a uma resolução” (E9); ambos em desacordo com o previsto na legislação acerca do assunto. O que se percebe é que a obediência à orientação/ comunicado da SEE/SP ocorre quando é conveniente e/ou chancela o desejo do dirigente regional de ensino ou da supervisão de ensino. É nesse sentido que, nos parece, E6 menciona a existência de “interesses pessoais de cada um [supervisor de ensino]” ao relatar a relação que se estabelece na Diretoria de Ensino.

Desse modo, apesar da burocratização, o conflito entre as esferas pública e privada se fez e se faz presente, ainda que de maneira mais amena, nas relações estabelecidas e consideram, conforme afirma Holanda (1995)

¹⁷¹ Ainda que não constituía escopo deste estudo, lembramos que a descentralização do poder para os municípios possibilita a participação de todos na tomada de decisões e adequação a realidade local.

[...] perfeitamente normal a aquisição de certo gênero de vantagens pessoais por intermédio de indivíduos com os quais travaram relações de afeto ou camaradagem, e não compreenderem que uma pessoa, por exercer determinada função pública, deixe de prestar a amigos e parentes favores dependentes de tal função. Das próprias autoridades requerem-se sentimentos demasiado humanos (HOLANDA, 1995, p. 134).

Nesse sentido, as práticas que deveriam se pautar em uma tendência legal racional se apresentam fundamentadas em benefícios e ajudas mútuas, acabando por se aproximar de elementos patrimonialistas, ainda que, algumas vezes, se apoiem na legislação para dar uma aparência legal racional a escolhas tomadas considerando aspectos pessoais.

A obediência às orientações estatuídas daqueles que são hierarquicamente superiores também foi observada na ação dos supervisores de ensino durante o processo de remoção do ocupante de cargo de supervisor de ensino, por diversas DERs. Nessa situação, observamos o descumprimento a legislação vigente, embora não se tenha constatado elementos patrimonialistas. Na DER-B, todavia pudemos constatar traços desses elementos.

Weber (1971) afirma que

Não obstante, é muito decisiva a afirmação de que essa administração criadora “livre” (e possivelmente essa judicatura) não constitui um reino de ação livre, arbitrária, de mercê, e de preferência e avaliação motivadas pessoalmente [...] No campo da administração executiva, especialmente quando a arbitrariedade “criadora” do funcionário é mais arraigada, a noção especificamente moderna e rigorosamente “objetiva” das “razões de Estado” é considerada como a estrela-guia suprema e final do comportamento do funcionário.

É claro que, acima de tudo, os instintos seguros da burocracia para as condições de manutenção de seu poder em seu próprio Estado [...] estão inseparavelmente fundidos com a canonização da ideia abstrata e “objetiva” das “razões do Estado”. Em última análise, os interesses de poder da burocracia apenas dão um conteúdo concretamente explorável a esse que não é totalmente sem ambiguidades; e, em casos dúbios, os interesses de poder influem na balança. [...] em princípio um sistema de “razões” racionalmente debatíveis se oculta atrás de cada ato da administração burocrática, isto é, pela sujeição a normas ou pela ponderação de fins e meios (WEBER, 1971, p. 255 e 256).

Observamos que mesmo as relações de natureza burocráticas podem apresentar aspectos ambíguos e nem sempre racionais em sua totalidade. Toda norma jurídica está sujeita a interpretações, o que não exclui o fato de que a própria legislação não tenha sido modelada segundo interesses. Mesmo para Weber, a objetividade perfeita da lei é considerada impossível, e toda a interpretação está sujeita aos aspectos subjetivos que nortearão, de fato a ação. Tomada como tipo ideal, a burocracia é a realização objetiva e perfeita do padrão legal-racional. Mas Weber adverte que essa forma perfeita apenas pode existir idealmente, uma vez que se tomados

os aspectos materiais que determinam a instituição e aplicação das normas, pode-se constatar uma miríade de elementos que retiram da norma seu grau absoluto de objetividade. O que se pode analisar, nestes casos, é a própria atuação do servidor que, em sua condição de funcionário público regido pelo sistema burocrático, tem como função agir estritamente de acordo com as normatizações previstas. Não há lugar para o livre arbítrio em suas interpretações; os servidores deveriam, ao menos em tese, cumprir estritamente o que foi determinado pela lei.

Além disso, observamos que as orientações foram emanadas dos órgãos centrais, em cuja constituição da equipe, após a reorganização da SEE/SP em 2011, faltou transparência, publicidade e formalização, predominando os interesses do momento (MANDEL, 2015). Ainda, de acordo com a autora, na administração central a maior parte dos cargos foi ocupado por profissionais que fizeram uma “série de ações descabidas”.

Acerca disto, menciona Mandel (2015)

Verifica-se em alguns momentos [...] mecanismos de favorecimento na constituição das equipes dos órgãos centrais que acabam por revelar um equilíbrio conflituoso da instituição: por um lado, este procedimento ajuda a minimizar as resistências às decisões políticas e diretrizes adotadas em cada gestão, por outro, a Seesp perde capacidade técnica e não preserva em seus quadros conhecimento acumulado dos projetos e programas implantados. Ademais, verifica-se um hiato entre as instâncias da estrutura e as pessoas adequadas a ocupá-las, pois não é possível definir capacidade técnica requerida em cargos cujas atribuições não são definidas, especialmente cargos comissionados, ou de confiança (MANDEL, 2015, p. 123).

Ainda que por motivos distintos, Mandel (2015) aponta o que, possivelmente, constituiu um dos obstáculos para a ação dos ocupantes de cargo de supervisor de ensino: a livre escolha dos ocupantes de cargos comissionados e funções de confiança, hierarquicamente superiores.

Um sistema burocrático complexo, como a SEE/SP, deveria apresentar, mesmo em cargos comissionados e funções de confiança, agentes com capacidade técnica e qualificação adequada à sua posição.

Segundo a descrição da relação legal-racional burocrática, Weber (1971 e 2006) afirma que aquele que manda é o superior, cujo direito de mando legitima-se por meio de regras estatuídas, no âmbito de uma competência. Nesse sentido, Weber (1971) afirma que:

Na autoridade legal, a submissão não se baseia na crença e dedicação às pessoas carismaticamente dotadas, como profetas e heróis, ou na tradição sagrada, ou na devoção a um senhor e amo pessoal definido por uma tradição ordenada, ou na devoção aos possíveis ocupantes de cargos e prebendas

legitimados por si mesmos, através do privilégio e da concessão. A submissão à autoridade legal baseia-se antes num laço impessoal a um dever de ofício funcional e definido de modo geral. O dever de ofício [...] é fixado por normas *estabelecidas racionalmente*, através de decretos, leis e regulamentos, de tal modo que a legitimidade da autoridade se torna a legalidade da regra geral, que é conscientemente desenvolvida, promulgada e anunciada com uma correção formal (WEBER, 1971, p. 344, grifos do autor).

A obediência às regras estatuídas foi observada na ação supervisora, evidenciando sua profissionalização associada a superioridade técnica que se impõe em razão do conhecimento especializado, conforme Weber (2004) aponta. Nessa perspectiva:

- a) os diplomas e certificados dos cursos em educação e áreas correlatas foram computados por várias DERs, não se restringindo a área de gestão escolar, em um enfraquecimento da subordinação hierárquica, ainda que o motivo para tanto, na DER-B, aponte, contraditoriamente, uma resistência às orientações do órgão central somada/ justificada pelo atendimento a interesses próprios;
- b) a atribuição de aulas para professores contratados diplomados em pedagogia ocorreu, na DER-A, em caráter excepcional, atendendo a qualificação docente;
- c) a análise dos documentos de candidatos à substituição de cargos de supervisor de ensino considerou o tempo de magistério estabelecido na LC nº 836/1997, sem distinções a cada ano (DER- B);
- d) a classificação dos candidatos à função de diretor de escola para atuar em escolas que aderiram ao PEI considerou o estabelecido na Res. SE nº 58/2015 (DER- A e B), ou seja, sem distinção entre ocupantes de cargos e funções;
- e) a seleção e, posterior, designação à função de professor coordenador do Núcleo Pedagógico atendeu o princípio de publicidade, transparência e impessoalidade, sendo realizada por meio de análise de projeto de trabalho e entrevista com base nos critérios estabelecidos pelo dirigente regional de ensino, supervisor de ensino e, em alguns casos, o diretor do Núcleo Pedagógico (DER- B e C).

Outro fato que, aparentemente, contribuiu para uma ausência de padronização dos procedimentos entre as Diretorias de Ensino e, conseqüentemente, na SEE/SP, se refere aos diferentes entendimentos da supervisão de ensino acerca da legislação, mencionado nas entrevistas (E1, E4, E6 e E7).

acontece que em alguns momentos, para determinadas situações, a legislação não se faz clara e o que acontece nesse sentido? Quando você tem uma legislação que vai te dar margem a interpretações, pode acontecer essas divergências (E1).

ele [supervisor de ensino] não briga pelo que acredita que está escrito na legislação [...] Então a legislação...o que o supervisor acredita que a legislação está trazendo como legal, ela não consegue se sustentar, o supervisor não consegue sustentar, ou tem medo de sustentar, ou sabe que não vai sustentar.[...]

a minha interpretação da legislação, da forma como eu tenho, pode não ser a interpretação ou a forma como o dirigente, os outros supervisores (E4).

não existe a supervisão como um grupo coeso, então se tivesse um grupo fechado em cima daquilo que está apontando a legislação, do que é correto, então, a supervisão poderia se opor tanto a essas ordens aí, que são em desacordo, quanto a essas posturas de perseguição, por exemplo. Mas isso não acontece. Não acontece e porque cada um tem um entendimento do que é o correto, do que não é correto. São leituras mesmo pessoais da legislação. E tem os interesses pessoais também (E6).

As legislações, elas têm uma abertura e sempre que é possível o Dirigente pega esta abertura, esta brecha na legislação e a gente observa que traz como um favorecimento a ele (E7).

Esse fato pode levar a um distanciamento de uma das características do funcionário burocrático descritas por Weber, como nos casos observados na inscrição para a substituição do cargo de supervisor de ensino (DER- A, C e órgão central) e na atribuição de aulas (DER-B e C), desconsiderando a existência de elementos patrimonialistas.

As diferenças apresentadas na ação dos supervisores de ensino entre as Diretorias de Ensino, nesta seção, revelaram, pelos dados obtidos, a submissão desses profissionais a dominação legal-racional e tradicional, em um amálgama. Elementos patrimonialistas se manifestaram, conforme os entrevistados, no atendimento a interesses próprios (DER- B) e no cumprimento às ordens do hierarquicamente superior (DER- A e C), manifestadamente não prevista na legislação ou pessoais.

Acerca disso, ao menos um dos depoimentos, revelou a realização de uma representação, conforme prevê a Lei nº 10.261/1968 (SÃO PAULO, 1968), em um cumprimento a legislação e a competência do cargo.

Weber (1971) ensina que

nem tôdas as estruturas empíricas de domínio devam corresponder a um desses tipos “puros”. Pelo contrário, a grande maioria dos casos empíricos representa uma combinação ou um estado de transição entre vários desses tipos puros. Seremos forçados, repetidamente, a criar expressões como “burocracia patrimonial” para deixar claro que os traços característicos do respectivo fenômeno pertencem em parte à forma racional de domínio, ao passo outros traços pertencem a forma tradicionalista de domínio (WEBER, 1971, p. 344).

Cabe lembrar com Weber (2006) que a dominação pode fundar-se em diversos motivos de submissão e refere-se ao exercício de poder em que a pessoa obedece a uma ordem específica de outrem, não significando toda possibilidade de exercer ‘poder’ ou ‘influência’ sobre outras pessoas. De acordo com Weber (2004) o interesse (interno e externo) em obedecer faz parte da relação válida de dominação. Nesses termos, a dominação é aceita pelos envolvidos e assume a forma de validação de uma ordem legítima.

Concordamos com Neubert (2016) que afirma que o modelo burocrático weberiano corresponde a um tipo ideal que não será encontrado na realidade. Nesse sentido, as organizações burocráticas apresentam uma racionalidade fundamentada na sua especificidade ou necessidade, na utilização de soluções alternativas e informais, na influência da tradição, na ausência de conhecimento necessário ou na ocorrência de tentativas, erros e acertos acidentais.

Franco (1997) em seu estudo aponta que, no século XIX, o Brasil padecia de influências pessoais que obstaculizaram a burocratização do aparelho administrativo, principalmente na administração local, na qual o servidor público se orientava por interesses e influências locais, negligenciando e distanciando-se dos preceitos abstratamente instituídos. Dessa maneira, emprestamo-nos da análise da autora que, ao constatar que as ordenações que regiam as práticas administrativas não tinham um caráter geral e abstrato, que distingue os preceitos jurídicos, afirma

[...] verifica-se que a decisão em cada caso concreto orientava-se preponderantemente pelos valores ou pela situação de interesse a que os agentes do governo estavam imediatamente vinculados. [...] verificou-se que a validade efetiva dessas ordenações mostrava-se instável, já que tais ordenações podiam ser abertamente desobedecidas, inclusive pelos próprios agentes destinados a impô-las (FRANCO, 1997, p. 124 - 125).

Assim, enquanto as atribuições do supervisor de ensino e a ocupação desse cargo obedecem a uma regra de impessoalidade e competência, os depoimentos apontam que os motivos da não eliminação de elementos patrimonialistas pela supervisão de ensino orbitam em torno da oportunidade de atender a interesses particulares e da obediência à pessoa ocupante de cargo comissionado, hierarquicamente superior, em uma aparente “fidelidade pessoal de servidor” (WEBER, 2004, p. 148). Essa obediência, possibilitaria o desfrute de privilégios e concessões ou a privação de possíveis perseguições por parte dos protegidos pelo mandatário local.

Para Ferini (2007) é possível encontrar indícios de relações de troca de favores e concessões entre os dirigentes e os supervisores que fazem com que prevaleça a vontade dos dirigentes de ensino nas DERs.

Nesse mesmo sentido, supervisores entrevistados, E4, E5, E6 e E7, mencionam a existência de privilégios, evidenciando a indistinção entre público e privado e a relação profissional baseada na fidelidade e troca de proveitos, configurando o clientelismo e mantendo o poder local.

Eu acredito que isso exista. [...] eu tenho um exemplo para dar. Que é o exemplo da atribuição de setores. [...] Quando é feita a atribuição de setores tinha um critério, tem uma resolução que fala sobre atribuição dos setores para a supervisão de ensino [...] Então mudou-se totalmente o critério. Ninguém fez nenhuma intervenção; [...] o dirigente não falou nada. E ali, aparentemente, teve um favorecimento porque é uma supervisora que, corre-se no corredor, corre-se nas escolas, que é perigosa. Então, olha, todos os supervisores se submeteram a vontade dela, a um benefício enorme para ela, inclusive o dirigente. E os supervisores, por quê? Porque não quiseram se indispor com uma pessoa tida como perigosa. E o dirigente, por quê? Porque não se indis põe com uma pessoa tida como perigosa. E, ainda mais, durante esse processo de escolha dos setores, [...] os critérios iam mudando no decorrer da escolha, no decorrer da classificação dependendo de quem era o supervisor. Que na verdade no início era escolha depois virou uma atribuição do Dirigente, os critérios iam mudando no decorrer da escolha, no decorrer da classificação dependendo de quem era o supervisor. Por exemplo, se era um supervisor que a gente sabe que é puxa saco do Dirigente “ah, não agora pode escolher escola do município”, “agora pode sem escolher técnicas porque só tem do município”. Então, tinha uma resolução que poderia ter sido discutida se todo mundo concordava, se aqueles critérios definidos na pauta do Dirigente atendiam a resolução [...]. Isso, ao meu ver, foi assim uma situação em que beneficiou, ou se deixou acontecer as escolhas em benefício de alguns, enquanto outros tiveram que se ater aos critérios definidos na pauta (E4).

Entretanto, nessa questão de relação entre supervisor e dirigente, é visível que alguns supervisores conseguem atuar junto ao dirigente e fazer solicitações e essas solicitações serem aceitas por meio de contra ameaças; por que o que acontece? É sabido várias coisas de ilegalidades gravíssimas do dirigente de [município]. As pessoas que detém esses documentos, essas colocações, elas chegam na cara dele e falam “é o seguinte, eu quero isso, isso, isso porque senão você vai ver”, e isso é fato (E5).

[...] existe, na supervisão, grupos sim que se favorecem, desta amizade com o hierarquicamente superior, no caso o dirigente, que se beneficiam desta situação de variadas maneiras (E6).

Na verdade, a gente observa que os supervisores de ensino que estão ao lado do dirigente, vendo tudo o que o dirigente pede e atendendo e concordando com as ações do dirigente, eles são de certa forma beneficiados, tanto em comissões que lhes são atribuídas, quanto em favorecimentos em outras

questões, como por exemplo, coisa simples de poder ou não poder, de permitir ou não permitir algumas questões ou solicitações em geral. Então o supervisor acaba não querendo ir para esse embate. Que esse embate acaba dificultando o trabalho no dia a dia da supervisão. Então o que eu observo é que a maioria dos supervisores tem o dirigente como seu chefe e que vão sim, e que concordam sim com o que ele fala para não criar transtornos maiores. (E7)

Ao mesmo tempo em que, os ocupantes do cargo de supervisor de ensino entrevistados, atuantes em diferentes Diretorias de Ensino, apontam a existência de possíveis perseguições (E2, E3, E4, E5, E6 e E7), evidenciando uma tensão entre o que os supervisores de ensino pensam e o que fazem.

Eu acredito que [a supervisão de ensino] acaba acatando por medo mesmo [...] não vamos dizer perseguido; de ser marcado. Então eu acho que tem esse receio ainda, a gente tem esse receio ainda de você não concordar e de repente você ficar exposto [...] Então você fica meio que marcado. Aquela pessoa que discorda da opinião do, no caso, do comandante, vamos dizer assim (E2).

a supervisão de ensino se manifesta. Se manifesta e a voz é calada, abafada. A gente não tem muito o que discutir porque em alguns casos, em algumas situações, eu mesma cheguei a levar a legislação na mesa do dirigente para questionar, mas a força política, ela esmaga a gente. [...] a gente tenta sim. Só que para conseguir é outra história (E3).

como a Secretaria, ela dança pra lá e pra cá nas informações e até mesmo responde muitas vezes, dependendo da forma como você pergunta, você consegue uma resposta que você espera. O dirigente tem uma resposta que é a que ele quer, que é a que ele espera.[...] Então, o supervisor, ele não briga pelo que acredita que está escrito na legislação. E eu penso que é porque a Secretaria de Educação não vai ficar do lado do supervisor; fica do lado do dirigente. Não vai ficar do lado do que o supervisor brigar como o que é correto.[...]

Então a legislação... o que o supervisor acredita que a legislação está trazendo como legal, ela não consegue se sustentar, o supervisor não consegue sustentar, ou tem medo de sustentar, ou sabe que não vai sustentar. Então não briga, não entra nessa discussão. Entendeu? O que muitas vezes eu percebo dentro da supervisão é que os supervisores não querem se indispor com algumas opiniões que já estão postas e que parece que já são históricas dentro da Diretoria.[...]

Eles [os supervisores] acabam não aceitando, porém eles não batem de frente com isso. Para quê? Para não criar um caso, para não criar problemas, para não ter discussão. Então você acaba até... até ... como se diz deixando pra lá, [...] Ele não contraria o dirigente. Ele pode até argumentar com o dirigente de que ele não concorda com algum ponto de vista ou decisão, mas a palavra final ele não dá; “eu não aceito isso que você está falando e se você fizer isso, eu vou querer explicações por escrito”; Não; “tudo bem, eu não aceito que você tá falando, mas eu vou respeitar, eu vou aceitar, eu vou engolir”.

[...]

Eu penso que é um receio de ser perseguido mesmo. [...] Como as legislações, elas permitem que você puxe a sardinha para o lado que te interessa, para que o dirigente faça isso, para que pessoas mais fortes e mais influentes de dentro

da Diretoria, dos setores e até da supervisão puxe para o que é de seu interesse, muitas vezes o supervisor, ele tem medo mesmo, ele tem receio de uma perseguição [...] o supervisor que encara, que cria um embate, ele fica frágil. [...] Então ele não pode ter muitas convicções suas do que é exatamente correto para a escola, tem que seguir um padrão. Segue-se um padrão. E quem determina esse padrão é a cabeça do dirigente (E4).

E o que acontece quando a supervisão de ensino se opõe a essas ações que estão em desacordo? Existe uma perseguição. Então essa perseguição, ela pode acontecer de maneira declarada por meio de atribuições muito pesadas para determinadas pessoas. O dirigente pode designar para uma comissão de apuração, pode designar para uma outra comissão que se abra em relação a algum serviço, alguma coisa que precisa ser feita. E também essa perseguição também acontece em relação as escolas do setor desse supervisor. [...] Por exemplo, já tivemos casos desses aí na Diretoria. Porque é uma supervisora que se opõe, então, se a escola dela apresenta um erro de pagamento, uma coisa que é comum até de acontecer, por exemplo, sei lá, um papel que foi entregue errado, não deveria acontecer, mas acontece e não é a única escola, não tem perdão. Assim, essa pessoa, ela é... primeiro o GOE, vamos dizer assim, o GOE é execrado, a diretora é execrada, a supervisão é execrada. E aí se faz toda uma campanha de difamação e “essa pessoa não serve para a função” e etc, etc, etc. E cria-se uma situação de dificuldade mesmo. Então a gente tem essas situações sim; tem essa situação. As pessoas acabam meio que aprendendo a sobreviver lá dentro e acaba não comprando a briga. Tem outra situação: não existe a supervisão como um grupo coeso, então se tivesse um grupo fechado em cima daquilo que está apontando a legislação, do que é correto, então, a supervisão poderia se opor tanto a essas ordens aí, que são em desacordo, quanto a essas posturas de perseguição, por exemplo. Mas isso não acontece. Não acontece e porque cada um tem um entendimento do que é o correto, do que não é correto. São leituras mesmo pessoais da legislação. E tem os interesses pessoais também de cada um. [...] e.... é um jogo e as pessoas vão jogando o jogo de acordo com aquilo que é possível. Então é isso que acaba acontecendo (E6).

A gente observa que eles são malvistas pelos dirigentes (E7).

Tais depoimentos fornecem indícios da relação estabelecida na Diretoria de Ensino, tais como: “os supervisores não querem se indispor com algumas opiniões que já estão postas e que parece que já são históricas” (E4), “a voz é calada, abafada” (E3), “[qualquer pessoa] vai ser duramente combatida” (E5) e não contrariam o dirigente que “está totalmente blindado” (E5). Observamos, nesses depoimentos, que ao ocupante de cargo hierarquicamente superior é permitido conduzir as relações públicas como se privadas fossem, como forma de não ser perseguido, ainda que, em alguns momentos, o interesse não seja unilateral e impere o coleguismo cordial.

Nesses casos, se mantém o “existente desde sempre” e, por vezes, se permite que a graça e o arbítrio do superior imediato prevaleçam, o qual age “de acordo com pontos de vista

puramente pessoais” (WEBER, 2006, p. 131). Dentre os motivos para tanto, os depoimentos de E3, E5, E6 e E7 revelam o apoio do detentor do poder local:

Questões políticas. Ele queria se acertar politicamente, agradar determinadas pessoas, então ele fazia esse tipo de... ele tinha esse tipo de atitude.
[...] a força política, ela esmaga a gente (E3)

Essa influência interfere totalmente porque dá um poder, um empoderamento ao dirigente. E esse empoderamento ao dirigente, faz com que ele possa tomar atitudes e não ser punido. Porque são questões ilegais, mas isso acontece com uma naturalidade tão grande que os supervisores também não se sentem seguros de questionar[...]

Já ficou claro que é o seguinte: o atual dirigente, enquanto estiver nessa atual também gestão do governador, com todo esse apoio político, ele está totalmente blindado. Qualquer pessoa que entrar com qualquer ação contra o dirigente, ou fazer qualquer representação, vai ser duramente combatida (E5)

[...] primeiro, a ideia de que existe um controle sobre as pessoas, e que elas não vão tomar uma atitude nesse sentido porque se tomarem, de certa maneira, vai acontecer de se saber quem foi e, por outro lado, a certeza de que você tem alguém que segura o seu problema lá; então, declaradamente, tem o apoio político que pode acontecer uma coisa ou outra e tudo bem. E, nesse aspecto, vou citar: nós tivemos casos lá na Diretoria que houve representação, houve ouvidoria, houve denúncia; e, qual foi o movimento? De reunir todo mundo numa sala e de apontar e de gritar e de espernear e de, assim, tentar localizar mesmo quem fez para ter uma ação de represália sobre quem fez. Então, nós já tivemos isso. E outro caso, essa coisa do “eu tenho certeza que não vai acontecer nada”, eu acabei de contar para você um caso de corrupção, um caso flagrante de que a coisa está acontecendo errado, de a pessoa apontar e aí a decisão é...[...] “você vai sair daí porque está atrapalhando”. E o que acontece? Essa pessoa faz a denúncia, até agora não deu nada, tudo bem que está correndo, está no Ministério Público, mas não deu nada e “não deu nada?” ; as pessoas... aí se inverte também toda a história, coloca-se aquilo que a pessoa está denunciando e aí ela passa a ser o problema. E como se vive na Diretoria, os departamentos, a direção também muitos... o comércio do prestígio, das amizades, então as pessoas tentam ser amigas de quem está com poder lá, porque isso é mercado mesmo. Então, se você tiver boas relações com os departamentos, certamente a sua escola será beneficiada (E6).

E também porque tem muita política envolvida nisso (E7).

Dessa maneira, práticas de dominação e exercício de poder são consentidas e legitimadas pelos envolvidos, materializadas na obediência a pessoa que ocupa o cargo hierarquicamente superior e não ao dever objetivo do cargo, como é revelado nos depoimentos acerca de algumas DERs, apresentando características patrimonialistas.

Pelo que vimos do material coligido, embora existissem normas legalmente estatuídas e profissionais com a competência de garantir sua obediência por meio da fiscalização e representação, observamos que o cumprimento dessas normas mostrava-se incerto, tendo em

vista seu não atendimento por diversos motivos, inclusive, por esses profissionais que deveriam garanti-la.

O que se vê é que o cumprimento as normas nem sempre ocorre devido à presença de relações cordiais e ausência de conhecimento especializado em um distanciamento da dominação legal racional.

Em meio a tantas atribuições e situações, a ação da supervisão de ensino não se mostrou capaz de garantir que as ações locais seguissem o mesmo princípio em todo sistema de ensino e que tendências patrimonialistas não se fizessem presentes na condução do serviço público.

Como os ocupantes de cargo de supervisor de ensino, por vezes, permitiram que expedientes com características patrimonialistas permeassem e interferissem em sua ação, essa atuação tornou-se amadora, impossibilitando a racionalização, a impessoalidade e a universalização.

Segundo Holanda (1995) as relações públicas no Brasil se pautou na presença de valores patrimoniais e na confiança pessoal. Nessa mesma linha, é possível observar resquícios desse passado na condução da coisa pública, no qual as ações oscilam entre o formal e o informal, o pessoal e o impessoal, para atender a interesses particulares ou de determinados grupos, carecendo de uma ordenação puramente impessoal, típica da dominação legal-racional.

Uricoechea (1978) afirma que o Brasil, no século XIX, se configurou na tensão entre a existência de um aparato administrativo controlado burocraticamente pelo Estado, e a existência paralela de outro aparato, controlado patrimonialmente pelas classes locais. Essa tem sido a característica de algumas das ações da supervisão de ensino.

Por fim, elementos com características patrimonialistas ainda permeiam e, por vezes, interferem na ação da supervisão de ensino das DERs analisadas, que se demonstrou suscetível a favorecimentos e emersão de vontades arbitrárias. Ao mesmo tempo, essa ação apresentou características da dominação legal-racional, fundamentada na impessoalidade, na existência de regras fixas e estatuídas, na obediência às leis e na competência do cargo. Também pudemos observar que algumas das ações desempenhadas pela supervisão de ensino fundamentaram-se em outros motivos, em um distanciamento de elementos característicos da dominação legal-racional e patrimonial. Não obstante, as conclusões a que se chegou neste estudo não permitem a generalização para todos os casos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado brasileiro teve sua formação política moldada com base no e pelo modelo português de governar, segundo o qual a esfera pública é compreendida como propriedade privada do rei (FAORO, 2001; URICOECHEA, 1978). A estrutura patrimonial herdada pelo Estado brasileiro do colonizador lusitano acabou por caracterizar um modelo de ação na qual os interesses públicos aparecem subordinados aos privados.

Como consequência, segundo Uricoechea (1978), a modernização do Estado brasileiro não obteve êxito na anulação de práticas patrimoniais, resultando na expansão de uma burocracia patrimonial. Para Weber (1971) a utilização de expressões como “burocracia patrimonial” deixa claro que a grande maioria dos casos empíricos trazem uma combinação de traços característicos dos tipos puros de dominação, no caso, da forma racional e da forma tradicional. Para Uricoechea (1978) trata-se de um constructo híbrido constituído por dois princípios opostos: legal-racional e tradicional.

Ao examinarmos essa formação, é possível compreender as relações com características patrimonialistas que ainda tendem a aparecer em nosso cotidiano, mesmo após o estabelecimento de ações voltadas para a criação de um ordenamento legal racional que pudesse substituir as práticas existentes.

Nos municípios, a troca de proveitos e o compromisso firmado entre o chefe local e a situação política dominante no estado, permitiu, ao coronel, desempenhar sua liderança, exercendo influências em todos os assuntos do município, inclusive na indicação de funcionários para ocupar o serviço público municipal, estadual e federal (LEAL, 1976).

Mendonça (2000) afirma que a burocratização do Estado brasileiro não conseguiu anular as estruturas não racionais existentes que se manifestam nos traços e valores. Tais estruturas, mesmo que adaptadas, também se fizeram sentir no campo educacional. O autor, fundamentando-se em Weber, aponta que a burocratização no campo da educação pode ser vista na existência de: funcionalismo com competência fixas, ordenadas mediante regras; hierarquia de cargos com um sistema de mando e subordinação; administração baseada em documentos; especialização do funcionário na atividade oficial; administração funcional com base em um ordenamento fixo.

Todavia, a educação escolar pública, ao ser implementada e organizada pelo Estado brasileiro, permitiu a permanência de elementos de caráter patrimonial mesmo após o estabelecimento de um aparato racional que padronizou o funcionamento das escolas,

fornece normas para a regulamentação do ensino e estabelecesse as competências dos profissionais da educação.

Segundo Gandini e Riscal (2007), no período colonial e imperial, alguns elementos patrimonialistas caracterizaram a organização burocrática brasileira, apresentando-se como obstáculos à criação de um aparato administrativo legal-razional.

No estado de São Paulo, nas primeiras décadas do século XX, foi possível observar a adoção de ações legais-razonais que pudessem superar as práticas locais de caráter patrimonial, com a criação de um sistema de ensino, responsável pela criação, manutenção, organização das escolas em todo o estado, e a implantação do serviço de inspeção, formado por profissionais da educação providos por meio de concurso público (GANDINI e RISCAL, 2007).

De acordo com Gandini e Riscal (2007), no século XIX, tornou-se necessário estabelecer procedimentos de padronização institucional por meio do estabelecimento da função de inspeção que garantiria a aplicação das normas estabelecidas para o ensino nos municípios e distritos. No entanto, as autoras afirmam que a criação das delegacias de ensino e a implantação do serviço de inspeção não foi simples em decorrência das diferentes relações de força e interferência dos poderes locais.

A história da supervisão de ensino paulista imbrica-se com a do inspetor escolar, tido como o responsável pela implantação e fiscalização do ordenamento legal nas escolas, fato que possibilitaria a superação de intromissões de caráter patrimonialista (GANDINI e RISCAL, 2007).

Como vimos neste estudo, do inspetor ao supervisor de ensino permaneceu, como competência e atribuição do cargo, fiscalizar, cumprir e fazer cumprir a legislação previamente estabelecida, ainda que diferentes perfis tenham se delineado para atender as mudanças postas no campo educacional.

Recordemos com Weber (2004), que a organização legal-razional-burocrática se fundamenta em princípios que garantem implementação das normas estatuídas. Tais princípios apresentam, dentre seus aspectos, a delimitação da autoridade por meio de regras e determinam que o quadro administrativo seja formado por funcionários providos por meio de concurso público, com atribuições e responsabilidades específicas, cujas ações devem obedecer a critérios impessoais, dentro de determinada hierarquia. Contrapondo-se à organização legal-razional, na ordem patrimonial, prevalece o vínculo pessoal e a indicação para os cargos públicos fundamenta-se nos interesses privados, estabelecendo, assim, uma relação balizada pelo favor, simpatia ou gratidão. Nessa perspectiva, os cargos são objeto de exploração econômica e/ou prestígio social.

Lembramos que, neste estudo, utilizamos o termo burocracia relacionando à separação entre as esferas públicas e privadas, a universalização e a impessoalidade que substituiriam a particularização e a arbitrariedade na ação da supervisão de ensino. Não pretendemos criticar os profissionais envolvidos, mas compreender as relações que se estabelecem em seu local de trabalho e as ações da supervisão de ensino que apresentaram, ou permitiram, a existência de traços patrimonialista e legal-racional, em um amálgama.

Acreditamos que o embate dessas forças, legal-racional e patrimonial, constituiu o cenário sobre o qual a supervisão de ensino atua desde sua gênese e sobre o qual se debruçou este estudo, em que pese suas limitações.

O estudo proposto buscou compreender a ação do supervisor de ensino na SEE/SP, entre 2012 a 2016, por meio de atribuições desempenhadas por esse servidor público, procurando analisar em que medida tal ação apontou o cumprimento de normas legais-rationais, o conhecimento especializado, para padronização de ações, ou reafirmaram as possíveis relações baseadas em elementos patrimonialistas.

Assumindo com Weber (2004 e 2006) que o sentido da ação se refere àquele subjetivamente visado pelo agente e não o objetivamente “correto” ou “verdadeiro” e que envolve um motivo conferido pelo agente, nos aproximamos de cinco das atribuições desempenhadas pelo supervisor de ensino com o objetivo de captar seu sentido, quais sejam: atribuição de aulas para professor contratado e licenciado em pedagogia; seleção de professor coordenador, para atuar no Núcleo Pedagógico; seleção de diretor de escola para atuar em escolas contempladas com o Programa de Ensino Integral; remoção do suporte pedagógico (supervisor de ensino); substituição do suporte pedagógico (supervisor de ensino).

Das atribuições analisadas, pudemos observar que a ação da supervisão de ensino estadual paulista apresenta elementos característicos da dominação legal-racional e da dominação tradicional, em um amálgama. Esse amálgama, como observado, se apresentou de maneira diferenciada em cada DER analisada.

Dessa maneira, aparentemente, a obediência às regras estatuídas foi observada na ação supervisora, demonstrando a profissionalização que se impõe em razão do conhecimento especializado, conforme Weber (2004) afirma. Nesse sentido:

- a) os diplomas e certificados dos cursos em educação e áreas correlatas foram computados no processo de remoção como estabelece a legislação, não restringindo a área de gestão escolar, em desobediência as orientações do órgão central. Ao mesmo tempo, outras DERs atenderam o estabelecido pelo órgão central, acarretando, em alguns casos, na impetração de mandados de segurança;

- b) a atribuição de aulas para professores contratados, licenciados em pedagogia aconteceu em caráter excepcional (DER-A);
- c) a análise de documentos de servidores públicos candidatos à substituição de cargo de supervisor de ensino considerou o tempo de magistério estabelecido na LC nº 836/1997 (DER- B);
- d) a classificação de candidato para atuar na função de diretor de escola em escola que aderiu ao PEI considerou o estabelecido na Res. SE nº 58/2015 (DER- A e B);
- e) a seleção e a designação à função de professor coordenador do Núcleo Pedagógico foi realizada por meio de análise de projeto de trabalho e entrevista, conforme legislação vigente (DER- B e C).

Nas diferenciações entre as atribuições dos supervisores entre as DERs, pudemos observar um distanciamento da ação da supervisão de ensino dos elementos típicos da dominação legal-racional, por não apresentarem o caráter universal suposto pelo sistema de ensino e o conhecimento especializado para o exercício da profissão. As ações retrataram a especificidade ou necessidade de cada DER, não evidenciando elementos patrimonialistas, como:

- a) na análise de documentos de servidores públicos candidatos à substituição de cargo de supervisor de ensino que desconsiderou o tempo de magistério estabelecido na LC nº 836/1997, por se tratar de outro sistema de ensino (DER- A e C);
- b) na atribuição de aula em qualquer disciplina ao professor licenciado em pedagogia, em caráter excepcional, ou em determinadas disciplinas (DER- B e C), ainda que considerassem a necessidade e especificidade de cada DER;
- c) na análise de diplomas e certificados para contagem de títulos correlato e intrínseco a área de “gestão escolar”.

Além desses, o que se viu foi a existência, na atualidade, de elementos com características patrimonialistas na condução do serviço público que permearam e interferiram no exercício das funções da supervisão de ensino. Pelos depoimentos, percebemos que, embora se trate de um sistema estadual de ensino com um ordenamento legal estatuído, tal existência se origina na esfera local e nas vantagens que, localmente, os agentes públicos buscam para atender interesses pessoais. Nessa perspectiva, os dados coligidos indicam que as situações não foram únicas em todas as atribuições analisadas, assumindo diferentes formatos de acordo com o interesse do momento, como:

- a) na designação de professor para atuar no Núcleo Pedagógico que desconsiderou o estabelecido na resolução vigente, pautando-se na não publicação de edital e na

- concessão de função no serviço público em atendimento as necessidades de agentes públicos e interesses particulares (DER-A);
- b) na designação de vice diretor e diretor de escola para atuar em escola que aderiu ao PEI que se pautou em uma seleção que sofreu interferência de agentes públicos detentores do poder na localidade (DER – A e C);
 - c) no processo de remoção de cargos de suporte pedagógico que desconsiderou, em 2012 e 2013, o comunicado do órgão central que limitava a contagem de título a área de gestão escolar, a fim de atender interesses particulares (DER-B).

Dessa forma, enquanto as atribuições do cargo de supervisor de ensino atendem a uma regra de impessoalidade e competência, os dados coligidos e os depoimentos revelam que os motivos da não eliminação de elementos patrimonialistas pela supervisão de ensino devem-se à possibilidade de atender a interesses particulares e a obediência à pessoa ocupante de cargo de dirigente regional de ensino, hierarquicamente superior, e não ao dever objetivo do cargo. Ainda, conforme apontam os depoimentos dos ocupantes de cargo de supervisor de ensino, tal obediência possibilita ao ocupante de cargo hierarquicamente superior conduzir o público como se privado fosse, assim como os priva de possíveis perseguições, embora, em alguns momentos, a vantagem seja mútua. Além disso, outros motivos fundamentaram a ação da supervisão de ensino, considerando as especificidades determinadas pelo cotidiano de cada DER.

Contudo, um dos depoimentos permite apontar a realização de uma representação, como estabelece a Lei nº 10.261/1968 (SÃO PAULO, 1968), em um cumprimento a norma estatuída e a competência do cargo, na DER-A.

A existência de elementos patrimonialistas permeou e interferiu na ação da supervisão de ensino em algumas das DERs analisadas se mostrando mais contundente na designação de PCNP e profissionais para atuar em escolas do PEI, nas DERs A e C. Nessas últimas, pudemos observar a falta de transparência, de publicidade e de padronização das normas, prevalecendo, obediência à pessoa ocupante de cargo hierarquicamente superior e, quiçá, os interesses do detentor de poder da localidade. Tal existência também se manifestou, na DER B, no momento em que coube ao ocupante de cargo de supervisor de ensino obter vantagens no concurso de remoção. Sob esse aspecto, percebemos a preponderância de elementos patrimonialistas sobre a racionalidade burocrática, eventualmente amparando-se nessa para dar aparência de legal racional às escolhas definidas em aspectos particulares.

Nesses casos, preserva-se “válido desde sempre” e, por vezes, possibilita-se que a graça e o arbítrio do superior imediato prevaleçam (WEBER, 2006, p. 131), sustentados pelo vínculo

de fidelidade e pelo apoio do detentor do poder da localidade, conforme apontam os participantes das entrevistas.

Acerca disso, lembramos com Weber que práticas de dominação e exercício de poder são consentidas e legitimadas pelos envolvidos. Weber (2004) aponta que certo interesse na obediência integra toda relação de dominação.

O material coligido neste estudo permite concluirmos que, ainda hoje, a ação da supervisão de ensino não foi capaz de garantir que as ações locais seguissem o mesmo princípio em todo sistema de ensino e de lograr êxito na anulação de práticas patrimonialistas legitimadas pela tradição, “assim é porque sempre foi” (FAORO, 2001) no serviço público, trazendo à tona resquícios da história brasileira, ainda que convivam com elementos legais -racionais. Na mesma perspectiva pudemos observar que embora o sistema de ensino paulista conte com servidores públicos providos por meio de concurso público, cujas atribuições estão definidas legalmente, esses servidores não estão imunes a interferências com características patrimonialistas de dominação.

Acreditamos que compreender os fatores que interferem na prática do supervisor de ensino constitui um dos pontos para a sua profissionalização no sentido weberiano. No mais, o supervisor de ensino adequado aos padrões legais-racionais próprios a uma rede de ensino, é aquele que, percebendo a interferência de agentes públicos, que se revezam na condução do serviço público, apresenta uma conduta compatível com aquela definida por Weber (1971, 2004 e 2006), na formação, encaminhamento e acompanhamento das atividades relativas à educação. Adotando este tipo de atuação, a supervisão de ensino contribuiria para a ruptura de práticas existentes que, por vezes, carregam o legado histórico de um Estado comprometido com interesses privados que se assenhoram do poder e controlam a administração pública.

6 REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas. **Autonomia monitorada como eixo de mudança:** Padrões de gestão do ensino público paulista (1995 – 1998). 202f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualizacao alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16/02/2019.

AGUIAR, Sebastião (coord.) **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:** por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. SEE/SE. São Paulo, 2013.

ARELARO, Lisete R. G. A municipalização do ensino e o poder local. **ANDE**, São Paulo, Ano 8, n. 14, p. 22-26, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLAU, Peter M. O estudo comparativo das organizações. In: CAMPOS, Edmundo. (org.) **Sociologia da Burocracia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima. **Supervisores de ensino da Rede Estadual de São Paulo:** entre práticas e representações. 122 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2014.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da educação:** Uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental. Campinas/SP: Papirus, 1997.

BRANDT, Maria Elisa Almeida. O redimensionamento de recursos humanos das Diretorias de Ensino: para maior autonomia e capacidade de gestão. **VI Congresso de Gestão Pública**, 2014. Disponível em: http://banco.consad.org.br/bitstream/123456789/1133/1/C7_PP_O%20REDIMENSIONAMENTO%20DE%20RECURSOS%20HUMANOS.pdf. Acesso em 10/01/2017.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Documento da Presidência da República: Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Brasília, 1995.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do Estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Cadernos MARE da Reforma do Estado. Vol. 1. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1997.

CAMPOS, Anna Maria. *Accountability:* quando poderemos traduzi-la para o português?. In: **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro: 24(2)30-50 fev/ abr. 1990.

CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. vol. 40, nº 2. Rio de Janeiro, 1997. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0011-5258&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05/05/2017.

_____. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **A construção da ordem**: a elite política imperial. 7ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CHEDE, Rosângela Ferini Vargas de. **A história da supervisão de ensino paulista**: características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras. 313 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

CHEDID, Lourdes Michel Rachid. **Políticas e Práticas da Supervisão de Ensino do Estado de São Paulo**. 90f. Dissertação (mestrado em Educação), Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

COHN, Gabriel (org.). **Weber**. São Paulo: Ática, 2006.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; RISCAL, Sandra Aparecida.; REIS dos SANTOS, Flávio. **Organização Escolar**: Da administração tradicional à gestão democrática. São Carlos: Ed. UFSCar, 2012.

CORTINA, Roseana Leite. **Burocracia e educação**: o diretor de escola no Estado de São Paulo. Araraquara, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 1999.

CRETELLA JUNIOR, J. **Curso de direito administrativo**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

CUSINATO, Maria Nazareth Cardoso. **O novo perfil do supervisor de ensino**: um ideal a atingir. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. In: **Política & Sociedade**, no. 5, Outubro de 2004.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. São Paulo: Atlas, 1996.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. São Paulo: Atlas, 2004.

DOWBOR, Ladislau. **O que é Poder Local?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2001.

FAUSTINI, Loyde Amália. (Org.). **Supervisão Pedagógica em Ação**. São Paulo: SEE/CENP, 1979.

FERINI, Rosângela Aparecida. **Supervisão de Ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias**. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.

FERRAZ, Márcia Aparecida da Silva. **Supervisor de ensino a construção dialógica com professores, coordenadores e diretores: um aprimoramento das práticas de formação continuada**. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2016.

FERREIRA, Claudicéia Ribeiro. **Supervisão de Ensino: estudo descritivo de atos normativos e discussão de termos de visita/acompanhamento**. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

FÉTIZON, Beatriz A. Moura. Faculdade de Educação: antecedentes e origem. In: **Estudos Avançados**. Vol. 8, nº22. São Paulo, 1994.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n22/46.pdf>. Acesso 09/12/2018.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens Livres na Ordem Escravocrata**. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1997.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. **Política educacional de avaliação de resultados: problemas concretos e soluções aparentes**. 2009. Congresso ANPAE. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/282.pdf. Acesso em 05/01/2017

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. **A constituição do sistema de ensino paulista: das diretorias regionais de ensino e serviços de inspeção**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, vol. 23, n. 1, p. 105-121, jan.-jun. 2007.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o Estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. (Orgs.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 39-58.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. O público e o privado: trajetória e contradições da relação Estado e educação. In: VELLOSO, Jacques; MELLO, Guiomar Namó de; WACHOWICZ, Lilian e outros. **Estado e educação**. Campinas/SP: Papyrus, 1992 (Coletânea C.B.E.), p. 55- 71.

GENTILINI, João Augusto. **Planejamento da educação, Projeto Político e Autonomia: desafios para o poder local**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

GENTILINI, João Augusto. Comunicação, cultura e gestão educacional. In: **Caderno Cedes**, v.21, n.54, p.41-53. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000200005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 08/09/2019.

- GIDDENS, Anthony. **Capitalismo e moderna teoria social**. 4ed. Portugal: Presença, 1994, p. 205- 232.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr. 1995.
- GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Portugal: Princípia, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência como ideologia. **Os pensadores**. (Vol. XLVIII). São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- KEINERT, Tânia Margarete Mezzomo. **Administração Pública no Brasil**: crises e mudanças de paradigmas. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2007.
- LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.
- LEME, Maria Aparecida de Oliveira. **Trabalho prescrito e trabalho realizado**: um estudo da supervisão de ensino em uma diretoria de ensino da rede estadual paulista. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2016.
- LIMA, Adriana Benedita Soares de. **Desenvolvimento profissional na supervisão de ensino**: significados e influências da formação continuada 2009- 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2016.
- LOBO, Theresa. Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 05-10, ago 1990.
- MANA, Eliani Aparecida. **O papel da supervisão de ensino na formação continuada dos gestores na escola pública**: reflexões sobre uma experiência. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2016.
- MANDEL, Lúcia Mara. **Burocracia e Herança Patrimonialista**: A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo entre 1995 e 2010. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2015.
- MARCELINO, Gileno Fernandes. Modernização administrativa na educação. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, p. 98-141, 1981.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas/SP: FE /UNICAMP, 2000.

MORAES, A. de. **Direito constitucional administrativo**. São Paulo: Atlas, 2002.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Políticas públicas e formas de gestão escolar: relações escola- Estado e escola-comunidade. **Revista FAEBA**, v.27, p. 157-169, 2018.

NEUBERT, Luís Flávio. Organizações Complexas, burocracia, poder e racionalidade. In: **Revista Pesquisa e Debate em Educação** – Programa de Pós-Graduação Profissional/ Gestão e Avaliação da Educação Pública / UFJF. V.6 n.1 (jan./jul. 2016) Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016

NICACIO, Rosemary Trabold. **Formação de supervisores de ensino no estado de São Paulo**: cartografia do curso gestão de redes públicas. 141 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, Marília/SP, 2016.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

O'DONNELL, Guilherme. *Accountability* Horizontal e Novas Poliarquias. In: **Lua Nova**, 44.São Paulo,1998.

OLIVEIRA, Beatriz Alves de. **O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR)**: uma análise acerca da política de gestão educacional e suas estratégias em municípios do estado de São Paulo. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2017.

OLIVEIRA, Cleiton. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. A et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Fabiana Furlanetto de. **Sentidos da supervisão de ensino**: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

PAULO, Marco Antonio Rodrigues. **A organização administrativo- burocrática da instrução pública paulista**: estudo sobre o regulamento da Diretoria Geral de 1910. 256 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2007.

RAMA, Leslie Maria José da Silva (org.) **Reorganização da Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo: SEE/ GLE, 2011.

RISCAL, Sandra Aparecida; LIBANORI, Guilherme. A Constituição das unidades escolares como executoras das políticas públicas por meio de parcerias entre estado e organizações sociais. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 1, p. 45-60, jan/abr. 2013. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/42820>. Acesso em 22/01/2017.

RISCAL, Sandra Aparecida; LUIZ, Maria Cecília. **Políticas Públicas Educacionais e Organização do Ensino**. São Carlos: UAB- UFSCar, 2013.

RISCAL, Sandra Aparecida. **A gestão democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2009.

RISCAL, Sandra Aparecida. O conceito de gestão democrática e participação política na educação. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas/SP, vol. 6, n. 1, p. 64-70, jan.-jun. 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RONCONI, Surlei. **Democracia e participação no sistema educacional paulista: do discurso à prática- Penápolis, um estudo sobre o processo de reorganização das Diretorias de Ensino**. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2008.

ROSSI, Alba Maria Ferreira. **Delegacia de Ensino: o conflito entre diálogo e poder**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2000.

RUS PEREZ, José. **A política educacional do estado de São Paulo: 1967 – 1990**. Campinas/SP: Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1994.

RUSTICHELLI, Deise de Sales. **A Supervisão de Ensino: atuação na educação especial**. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP, 2015.

SÁEZ, Andrea Bueno. **O perfil profissional do supervisor de ensino**. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo/SP, 2008.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Comunicado SE de 22 de março de 1995. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998**. Diário Oficial do Estado, 23.03.1995, Seção II, São Paulo, 1995, p. 08-10.

_____. **A construção de um novo modelo de supervisão: proposta e versão preliminar para discussão**. SEE/SP/Gabinete da Secretaria – versão de 09 de maio de 2000 (mimeo.).

_____. **Comunicado SE, de 30 de julho de 2002**. Dispõe sobre o perfil do Supervisor de Ensino, Referenciais Teóricos e Bibliografia relativos ao Concurso Público de provas e títulos que fará realizar para o preenchimento dos Cargos de Supervisor de Ensino. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. SEE/SP, 2008. Disponível em: [Http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf) >. Acesso em: 18/01/2017.

_____. **Orientações para a Gestão do Currículo na Escola**. SEE/SP, 2008.

_____. **Rede estadual de ensino terá novo modelo de gestão até 2012.** Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/rede-estadual-de-ensino-tera-novo-modelo-de-gestao-ate-2012>. Acesso em 16/01/2017.

_____. **Modernização do quadro administrativo.** Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-de-sp-envia-ao-legislativo-projetos-de-lei-para-melhoria-do-ensino> Acesso em 16/01/2017.

_____. **Governo de SP envia ao Legislativo projetos de lei para melhoria do ensino.** Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-de-sp-envia-ao-legislativo-projetos-de-lei-para-melhoria-do-ensino> Acesso em 16/01/2017

_____. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral.** São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Ensino Integral:** escolas participantes do programa (2012-2014). São Paulo: SEE, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/656.pdf>. Acesso em 20/02/2017.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de dois de julho de 2011.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de dois de julho de 2011.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 19 de agosto de 2011.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 24 de janeiro de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de sete de fevereiro de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de dez de fevereiro de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de três de abril de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de quatro de abril de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 13 de abril de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de nove de maio de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 16 de maio de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 17 de maio de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 22 de maio de 2012

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 12 de junho de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 13 de junho de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 20 de julho de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 28 de julho de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de dez de agosto de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 21 de agosto de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 25 de agosto de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 30 de agosto de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 12 de setembro de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 21 de setembro de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de dez de novembro de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 27 de dezembro de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de cinco de dezembro de 2012.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de quatro de janeiro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de dois de fevereiro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 19 de janeiro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de sete de fevereiro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 23 de fevereiro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 27 de fevereiro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de cinco de março de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de oito de março de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 21 de março de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 25 de abril de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 31 de julho de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 24 de agosto de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de três de agosto de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 27 de agosto de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 28 de agosto de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de quatro de setembro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de dez de setembro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 18 de setembro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 21 de setembro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 28 de setembro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de sete de novembro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de seis de dezembro de 2013

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de dez de dezembro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 11 de dezembro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 12 de dezembro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 28 de dezembro de 2013.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 14 de janeiro de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 16 de janeiro de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 16 de janeiro de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 29 de março de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de cinco de abril de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 16 de julho de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 29 de julho de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 30 de julho de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de um de agosto de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 20 de agosto de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 23 de agosto de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 26 de agosto de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 24 de setembro de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 26 de setembro de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de quatro de novembro de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de cinco de novembro de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de dois de dezembro de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de quatro de dezembro de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 18 de dezembro de 2014.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 17 de janeiro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 21 de janeiro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 22 de janeiro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 24 de janeiro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 30 de janeiro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de quatro de fevereiro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de cinco de fevereiro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de seis de fevereiro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 13 de fevereiro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 24 de fevereiro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de quatro de março de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de dez de março de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 24 de abril de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de seis de maio de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 13 de junho de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 21 de julho de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 30 de julho de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de um de agosto de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de seis de agosto de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 13 de agosto de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 21 de agosto de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 28 de agosto de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 29 de agosto de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 29 de agosto de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 26 de setembro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de dez de outubro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 20 de outubro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 22 de outubro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 12 de novembro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 19 de novembro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 15 de dezembro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 18 de dezembro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 19 de dezembro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 22 de dezembro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 24 de dezembro de 2015.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 12 de janeiro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 25 de janeiro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de dois de fevereiro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de dois de fevereiro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 11 de fevereiro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 16 de fevereiro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 18 de fevereiro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 19 de fevereiro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 23 de fevereiro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 25 de fevereiro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 26 de fevereiro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de três de março de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 18 de março de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 15 de abril de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 26 de abril de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 29 de abril de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 14 de maio de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 15 de junho de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 21 de junho de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de 30 de junho de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de um de julho de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 18 de agosto de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 24 de agosto de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de três de setembro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de dez de setembro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção II, de quatro de outubro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 17 de dezembro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 20 de dezembro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 21 de dezembro de 2016.

_____. Diário Oficial do Estado de São Paulo. Poder Executivo. Seção I, de 12 de maio de 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. **Bases do Autoritarismo Brasileiro**. 3ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

SILVA, José Dujardis da Silva. **A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública**. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas/SP, 2010.

SILVA, Volney Zamenhof de Oliveira; MIRANDA, Eliana Bueno de. **Primeiras linhas de Direito Administrativo**. São Paulo: Instituto Brasileiro de Direito Constitucional, 1999.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves; RANGEL, Mary (org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Supervisão, Currículo e Avaliação.** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP. p. 106- 114. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65504/1/u1_d27_v2_texto_seminario02.pdf . Acesso em 22/10/2016.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; Sguissardi, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil:** Reforma do estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Paulo Renato Costa. **A revolução gerenciada:** educação no Brasil, 1995-2002. São Paulo, Prentice Hall, 2005.

TACHINARDI, Vera Lúcia. **O supervisor de ensino paulista:** da proletarização às perspectivas de desenvolvimento profissional. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e Ideologia.** 2ed. São Paulo: Ática, 1977.

URICOECHEA, F. **O Minotauro Imperial:** A burocratização do estado patrimonial brasileiro no século XIX. São Paulo: Difel, 1978.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Lisboa: Edições Setenta, 1987.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Política Educacional do Estado de São Paulo (1995-1998):** desconstrução da escola pública. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo/SP, 2001.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1971.

WEBER, Max. **Parlamento e governo na Alemanha reconstruída.** São Paulo: Nova Cultural, 1997.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade.** São Paulo: Editora UNB e Imprensa Oficial, 2004.

WEBER, Max. Weber. **Coleção Grandes Cientistas Sociais.** Cohn, Gabriel (org). São Paulo, Ática, 2006.

ZACCARO, Maria José Serra Vicente. **O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo:** um agente do processo educacional em ação. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

Legislação:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de cinco de outubro de 1988. Brasília. DF: Senado, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

_____. **Emenda Constitucional nº 19,** de quatro de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos,

controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1998/emendaconstitucional-19-4-junho-1998-372816-norma-pl.html>. Acesso em 13/01/2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 13/01/2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 07/01/2017.

_____. **Parecer nº 10,** de três de setembro de 1997. Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração do Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb010_97.pdf. Acesso em 09/12/2018.

_____. **Portaria MEC nº 931,** de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. Disponível em <http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/489/portaria-mec-n-931>. Acesso em 19/02/2017

_____. **Portaria nº 482,** de sete de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Disponível em http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_482_7_6_13.htm. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3,** de oito de outubro de 1997 - Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2322-rceb003-97&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em 09/12/2018.

SÃO PAULO (Estado). **Constituição do Estado de São Paulo,** de cinco de outubro de 1989. Disponível em <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/a2dc3f553380ee0f83256cfb00501463/46e2576658b1c52903256d63004f305a?OpenDocument>. Acesso em 17/01/2017.

_____. Comunicado SE de 22.03.1995. Dispõe sobre as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. **Diário Oficial do Estado,** 23.03.1995, Seção II, São Paulo, 1995, p. 08-10.

_____. **Decreto nº 28,** de um de março de 1892. Organiza as Secretarias do Interior, da Justiça e da Agricultura, Commercio e Obras Públicas, criadas pela Lei n. 15 de 11 de novembro de 1891. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1892/decreto-28-01.03.1892.html>. Acesso em 07/01/2017.

_____. **Decreto nº 144-B**, de 30 de dezembro de 1892. Aprova o Regulamento da Instrução Pública. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137641>. Acesso em 03/01/2017.

_____. **Decreto nº 218**, de 27 de novembro de 1893. Aprova o regulamento da instrução para execução das leis ns. 88, de 8 de setembro de 1892, e 169, de 7 de agosto de 1893. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1893/decreto-218-27.11.1893.html>. Acesso em 03/01/2017.

_____. **Decreto nº 518**, de 11 de janeiro de 1898. Aprova e manda observar o regulamento para execução da lei n. 520, de 26 de agosto de 1897. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1898/decreto-518-11.01.1898.html>. Acesso em 07/01/2017.

_____. **Decreto nº 1.883**, de seis de junho de 1910. Reorganiza a inspetoria geral do ensino público. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1910/decreto-1883-06.06.1910.html>. Acesso em 07/01/2017.

_____. **Decreto nº 2.944**, de oito de agosto de 1918. Aprova o regulamento para a execução da lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917, que estabelece diversas disposições sobre a instrução pública do estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1918/decreto-2944-08.08.1918.html>. Acesso em 07/01/2017.

_____. **Decreto nº 4.917**, de cinco de março de 1931. Transforma a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior em Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública e da outras providências. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/norma/132142>. Acesso em 08/01/2017.

_____. **Decreto nº 5.804**, de 16 de janeiro de 1933. Institue a carreira no magistério público primário. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5804-16.01.1933.html>. Acesso em 08/01/2017.

_____. **Decreto nº 5.884**, de 21 de abril de 1933. Institue o código de educação do estado de São Paulo. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em 08/01/2017.

_____. **Decreto nº 6.020**, de dez de agosto de 1933. Substitue o nome do atual departamento de educação pelo anterior, de diretoria geral do ensino. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-6020-10.08.1933.html>. Acesso em 08/01/2017.

_____. **Decreto nº 6.283**, de 23 de janeiro de 1934. Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em 08/01/2017.

_____. **Decreto nº 6.425**, de nove de maio de 1934. Reorganiza a Diretoria Geral do Ensino e dá outras providências. Disponível em

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1934/decreto-6425-09.05.1934.html>. Acesso em 09/01/2017.

_____. **Decreto nº 7.321**, de cinco de julho de 1935. Reorganiza a secretaria de estado da educação e saúde pública. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1935/decreto-7321-05.07.1935.html>. Acesso em 10/01/2017.

_____. **Decreto nº 39.380**, de 22 de novembro de 1961. Dispõe sobre o serviço de inspeção e orientação nos estabelecimentos de ensino secundário e normal subordinados a secretaria da educação. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-39380-22.11.1961.html>. Acesso em 10/01/2017.

_____. **Decreto nº 49.213**, de 15 de janeiro de 1968. Regulamenta a contratação de professores para regência de aulas excedentes nos estabelecimentos de ensino secundário e normal dos estabelecimentos oficiais do Estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1968/decreto-49213-15.01.1968.html>. Acesso em 17/02/2017.

_____. **Decreto nº 49.532**, de 26 de abril de 1968. Dispõe sobre a admissão de pessoal a título precário e o credenciamento para serviços eventuais ou avulsos, e dá outras providências. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1968/decreto-49532-26.04.1968.html>. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Decreto nº 51.319**, de 27 de janeiro de 1969. Dispõe sobre a estrutura administrativa da Secretaria da Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1969/decreto-51319-27.01.1969.html>. Acesso em 11/01/2017.

_____. **Decreto nº 5.586**, de cinco de fevereiro de 1975. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do quadro do Magistério. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1975/decreto-5586-05.02.1975.html>. Acesso em 12/01/2017.

_____. **Decreto nº 5.864**, de 11 de março de 1975. Regulamenta a remoção de titulares de cargos do Quadro do Magistério prevista pelos Artigos 26 e 13 das Disposições Transitórias da Lei Complementar n. 114, de 13 de novembro de 1974, e dá outras providências. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1975/decreto-5864-11.03.1975.html>. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Decreto nº 7.510**, de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto-7510-29.01.1976.html>. Acesso em 13/01/2017.

_____. **Decreto nº 10.110**, de 11 de agosto de 1977. Regulamenta a remoção de titulares de cargos do Quadro do Magistério, prevista pelo artigo 26 da Lei Complementar n.º 114, de 13 de novembro de 1974, e pelo artigo 13 de suas Disposições Transitórias. Disponível

em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1977/decreto-10110-11.08.1977.html>. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Decreto nº 14.801**, de 28 de fevereiro de 1980. Regulamenta a remoção dos integrantes da carreira do Magistério. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1980/decreto-14801-28.02.1980.html>. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Decreto nº 17.329**, de 14 de julho de 1981. Define a estrutura e as atribuições de órgãos e as competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação, em relação ao Sistema de Administração de Pessoal, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1981/decreto-17329-14.07.1981.html>. Acesso em 12/01/2017.

_____. **Decreto nº 24.975**, de 14 de abril de 1986. Regulamenta a remoção dos integrantes da carreira do Magistério. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1986/decreto-24975-14.04.1986.html>. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Decreto nº 26.969**, de 27 de abril de 1987. Cria, na Secretaria da Educação, o Departamento de Suprimento Escolar e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-26969-27.04.1987.html>. Acesso em 14/01/2017.

_____. **Decreto nº 27.270**, de dez de agosto de 1987. Cria, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27270-10.08.1987.html>. Acesso 14/02/2017.

_____. **Decreto nº 39.902**, de um de janeiro de 1995. Altera os Decretos nos 7.510, de 29 de janeiro de 1976, e 17.329, de 14 de julho de 1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-39902-01.01.1995.html>. Acesso em 09/01/2017.

_____. **Decreto nº 40.473**, de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-40473-21.11.1995.html>. Acesso em 13/01/2017.

_____. **Decreto nº 40.510**, de quatro de dezembro de 1995. Dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. Disponível em <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/173403/decreto-40510-95>. Acesso em 17/01/2017.

_____. **Decreto nº 40.673**, de 16 de fevereiro de 1996. Institui o Programa de Ação de Parceria Educacional Estado Município para o atendimento do Ensino Fundamental. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1996/decreto-40673-16.02.1996.html>. Acesso em 13/01/2017.

_____. **Decreto nº 40.795**, de 24 de abril de 1996. Altera dispositivos do Decreto nº 24.975, de 14 de abril de 1986, que regulamenta a remoção dos integrantes da carreira do Magistério. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1996/decreto-40795-4.04.1996.html>. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Decreto nº 43.948**, de nove de abril de 1999. Dispõe sobre a alteração da denominação e a reorganização das Delegacias de Ensino, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1999/decreto-43948-09.04.1999.html>. Acesso em 17/01/2017.

_____. **Decreto nº 48.781**, de sete de julho de 2004. Institui o Programa Escola da Família - desenvolvimento de uma cultura de paz no Estado de São Paulo. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2004/decreto-48781-07.07.2004.html>. Acesso em 15/02/2017.

_____. **Decreto nº 49.620**, de 25 de maio de 2005. Dispõe sobre criação da Diretoria de Ensino - Região de Avaré e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2005/decreto-49620-25.05.2005.html>. Acesso em 17/01/2017.

_____. **Decreto nº 50.918**, de 29 de junho de 2006. Dispõe sobre a criação da Diretoria de Ensino - Região de Penápolis, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2006/decreto-50918-29.06.2006.html>. Acesso em 18/01/2017.

_____. **Decreto nº 52.344**, de nove de novembro de 2007. Dispõe sobre o Estágio Probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto-52344-09.11.2007.html>. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Decreto nº 52.833**, de 24 de março de 2008. Dispõe sobre os órgãos do Sistema de Administração de Pessoal, define competências das autoridades e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-52833-24.03.2008.html>. Acesso em 22/01/2017.

_____. **Decreto nº 53.037**, de 28 de maio de 2008. Dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, define normas relativas a remoção, a substituição e a contratação temporária de docentes e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-53037-28.05.2008.html>. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Decreto nº 53.161**, de 24 de junho de 2008. Altera dispositivos do Decreto nº 53.037, de 28 de maio de 2008, que dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, define normas relativas a remoção, a substituição e a contratação temporária de docentes. Disponível

em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-53161-24.06.2008.html>. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Decreto nº 53.254**, de 21 de julho de 2008. Institui, no âmbito da Administração direta e autárquica do Estado de São Paulo, o processo de certificação ocupacional e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2008/decreto-53254-21.07.2008.html>. Acesso em 20/01/2017.

_____. **Decreto nº 54.297**, de cinco de maio de 2009. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54297-05.05.2009.html>. Acesso em 12/12/2017.

_____. **Decreto nº 54.553**, de 15 de julho de 2009. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54553-15.07.2009.html>. Acesso em 12/12/2017.

_____. **Decreto nº 54.682**, de 13 de agosto de 2009. Regulamenta a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54682-13.08.2009.html>. Acesso em 22/01/2017.

_____. **Decreto nº 55.141**, de dez de dezembro de 2009. Dispõe sobre abertura de crédito suplementar ao Orçamento Fiscal na Secretaria de Saneamento e Energia, visando ao atendimento de Despesas Correntes. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-55141-10.12.2009.html>. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Decreto nº 55.143**, de dez de dezembro de 2009. Regulamenta a remoção de cargos dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-55143-10.12.2009.html>. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Decreto nº 55.145**, de dez de dezembro de 2009. Altera dispositivo que especifica do Decreto nº 54.553, de 2009, que institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, e autorizou a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto%20n.55.145,%20de%2010.12.2009.htm>. Acesso em 14/02/2017.

_____. **Decreto nº 57.141**, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/docs/decreto_organizacao_se.pdf. Acesso em 21/01/2017.

_____. **Decreto nº 56.643**, de três de janeiro de 2011. Institui a Agenda Paulista de Gestão, determina ações estruturantes e preparatórias à sua execução no âmbito do Plano Plurianual - PPA, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-56643-03.01.2011.html>. Acesso em 10/02/2017.

_____. **Decreto nº 59.447**, de 19 de agosto de 2013. Altera dispositivos do Decreto nº 53.037, de 28 de maio de 2008, que dispõe sobre a regionalização dos concursos públicos para provimento de cargos do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, define normas relativas a remoção, a substituição e a contratação temporária de docentes e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59447-19.08.2013.html>. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Decreto nº 60.649**, de 15 de julho de 2014. Altera o Decreto nº 55.143, de 10 de dezembro de 2009, que regulamenta a remoção de cargos dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2014/decreto-60649-15.07.2014.html>. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Decreto nº 61.466**, de dois de setembro de 2015. Dispõe sobre a admissão, a contratação de pessoal e o aproveitamento de remanescentes na Administração direta, indireta e fundacional do Estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61466-02.09.2015.html>. Acesso em 17/02/2017

_____. **Instruções Especiais – SE 01**, de 31 de maio de 2011. Concurso Público Executivo Público. Disponível em www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06. Acesso em 23/01/2017.

_____. **Instruções Especiais – SE 03**, de 11 de abril de 2008. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Inst_Esp_SE_3_11_4-2008.htm. Acesso em 18/01/2017.

_____. **Lei nº 15**, de 11 de novembro de 1891. Orça a receita e despesa do estado para o exercício de 1892. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1891/lei-15-11.11.1891.html>. Acesso em 07/01/2017.

_____. **Lei nº 88**, de oito de setembro de 1892. Reforma a instrução publica do Estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em 03/01/2017.

_____. **Lei nº 430**, de um de agosto de 1896. Supprime o cargo de director geral da Instrução Publica bem como a respectiva Secretaria e auctoriza o Governo a reformar a

Secretaria do Interior. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1896/lei-430-01.08.1896.html>. Acesso em 07/01/2017.

_____. **Lei nº 520**, de 26 de agosto de 1897. Suprime o conselho superior de instrução pública e dá outras providências. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1897/lei-520-26.08.1897.html>. Acesso em 07/01/2017.

_____. **Lei nº 1.750**, de oito de dezembro de 1920. Reforma a instrução pública do estado. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>. Acesso em 08/01/2017.

_____. **Lei nº 10.261**, de 28 de outubro de 1968. Dispõe sobre o estatuto dos funcionários públicos civis do estado. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei-10261-28.10.1968.html>. Acesso em 11/01/2017.

_____. **Lei nº 10.168**, de dez de julho de 1968. Dispõe sobre modificação de escala de referências de vencimentos e dá outras providências. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei-10168-10.07.1968.html>. Acesso em 23/01/2017.

_____. **Lei nº 435**, de 24 de setembro de 1974. Autoriza o Poder Executivo a instituir Fundação, que se denominará “Fundo do Desenvolvimento Administrativo”. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/lei-435-24.09.1974.html>. Acesso em 20/01/2017.

_____. **Lei nº 500**, de 13 de novembro de 1974. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Disponível em http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/lei_500.htm. Acesso em 18/01/2017.

_____. **Lei nº 14.690**, de quatro de janeiro de 2012. Cria no quadro da Secretaria da Educação, os cargos que especifica, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2012/lei-14690-04.01.2012.html>. Acesso em 18/01/2017.

_____. **Lei nº 16.019**, de 27 de novembro de 2015. Dispõe sobre a extinção da Fundação do Desenvolvimento Administrativo - FUNDAP e dá providências correlatas. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-16019-27.11.2015.html>. Acesso em 10/01/2017.

_____. **Lei Complementar nº 114**, de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1974/lei.complementar-114-13.11.1974.html>. Acesso em 10/01/2017.

_____. **Lei Complementar nº 180**, de 12 de maio de 1978. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal e dá providências correlatas. Disponível em

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-180-12.05.1978.html>. Acesso em 17/01/2017.

_____. **Lei Complementar nº 201**, de nove de novembro de 1978. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-201-09.11.1978.html>. Acesso em 13/01/2017.

_____. **Lei Complementar nº 444**, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>. Acesso em 06/01/2017.

_____. **Lei Complementar nº 744**, de 28 de dezembro de 1993. Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de supervisor de ensino do Quadro do Magistério. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1993/lei.complementar-744-28.12.1993.html>. Acesso em 15/01/2017.

_____. **Lei Complementar nº 836**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em 13/01/2017.

_____. **Lei Complementar nº 1.010**, de um de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html>. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Lei Complementar nº 1.097**, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html>. Acesso em 18/01/2017.

_____. **Lei Complementar nº 1.080**, de 17 de dezembro de 2008. Institui Plano Geral de Cargos, Vencimentos e Salários para os servidores das classes que especifica. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1080-17.12.2008.html>. Acesso em 18/01/2017.

_____. **Lei Complementar nº 1.093**, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em 22/01/2017.

_____. **Lei Complementar nº 1.158**, de dois de dezembro de 2011. Dispõe sobre a reclassificação dos vencimentos e salários dos servidores integrantes das classes regidas pela Lei Complementar nº 1.080, de 2008, institui o Prêmio de desempenho individual - PDI, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2011/lei.complementar-1158-02.12.2011.html>. Acesso em 21/01/2017.

_____. **Lei Complementar nº 1.164**, de quatro de janeiro de 2012. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Lei Complementar nº 1.191**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Lei Complementar nº 1.192**, de 28 de dezembro de 2012. Institui a Gratificação de atividade pedagógica, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1192-28.12.2012.html>. Acesso em 19/02/2017

_____. **Lei Complementar nº 1.256**, de seis 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. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2015/lei.complementar-1256-06.01.2015.html>. Acesso em 22/01/2017.

_____. **Lei Complementar nº 1.306**, de 27 de setembro de 2017. Altera as Leis Complementares nº 1.080, de 17 de dezembro de 2008, que institui Plano Geral de Cargos, Vencimentos e Salários para os servidores das classes que especifica; nº 1.122, de 30 de junho de 2010, que institui Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os servidores das classes que especifica da Secretaria da Fazenda e das Autarquias, e dá outras providências; e nº 1.157, de 2 de dezembro de 2011, que institui Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os servidores das classes que especifica, e dá providências correlatas. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2017/lei.complementar-1306-27.09.2017.html>. Acesso em 29/12/2018.

_____. **Resolução SE nº 219**, de 27 de agosto de 1987. Fixa o módulo de Supervisor de Ensino nas Delegacias de Ensino. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/VOLUME%20LXVII%20-%201%C2%BA%20SEMESTRE%20DE%202009.doc>. Acesso em 18/01/2017

_____. **Resolução SE nº 132**, de 14 de junho de 1988. Altera a Resolução SE nº 219/87, que fixa o módulo de Supervisor de Ensino nas Delegacias de Ensino.

_____. **Resolução SE nº 27**, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm. Acesso em 14/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 57**, de 10 de março de 1995. Dispõe sobre o módulo de pessoal das Delegacias de Ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos_07.HTM. Acesso em 10/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 59**, de 13 de junho de 2003. Fixa o módulo de Supervisor de Ensino das Diretorias de Ensino e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/59_03.htm. Acesso em 10/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 12**, de 11 de fevereiro de 2005. Dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_05.htm. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Resolução SE 24**, de cinco de abril de 2005 Dispõe sobre Escola em Parceria. Disponível em <https://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/Regulamento/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%2024%20-%202005%20-%20Escola%20em%20Parceria.pdf>. Acesso em 18/01/2017.

_____. **Resolução SE nº 89**, de nove de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=3/19/2013%2010:01:24%20AM. Acesso em 15/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 86**, de 19 de dezembro de 2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=4/13/2013%205:37:20%20PM. Acesso em 14/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 88**, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_07.HTM. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 91**, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre as Oficinas Pedagógicas no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/91_07.HTM?Time. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 37**, de 25 de abril de 2008. Institui o Programa Acessa Escola para atendimento aos alunos, professores e servidores das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/37_08.HTM?Time. Acesso em 14/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 55**, de 24 de julho de 2008. Fixa o módulo de Supervisor de Ensino das Diretorias de Ensino e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/55_08.HTM?Time=13/03/2014%2020:55:31. Acesso em 10/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 15**, de 18 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_09.HTM?. Acesso em 14/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 68**, de um de outubro de 2009. Dispõe sobre a contratação de docentes por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_09.HTM?Time. Acesso em 17/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 90**, de três de dezembro de 2009. Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1.097/2009, e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90_09.HTM. Acesso em 23/10/2017.

_____. **Resolução SE nº 91**, de oito de dezembro de 2009. Dispõe sobre a fixação de índices mínimos para a participação de docentes e de candidatos à docência no processo de atribuição de aulas da rede estadual de ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/91_09.HTM. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 97**, de 18 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/97_09.HTM?Time=15/02/2016. Acesso em 15/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 19**, de 12 de fevereiro de 2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM?Time=. Acesso em 15/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 44**, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado para docência nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_10.HTM?Time=6/3/2011%207:27:41%20PM. Acesso em 18/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 53**, de 24 de junho de 2010. Altera dispositivos da Resolução SE 88, de 19-12-2007, e da Resolução SE 21, de 17.2.2010, que dispõem sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_10.htm. Acesso em 22/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 70**, de 26 de outubro de 2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá

providências correlatas. Disponível em

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070_10.HTM?Time=10/24/2011%207:52:42%20PM. Acesso em 23/10/2017.

_____. **Resolução SE nº 52**, de nove de agosto de 2011. Dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar – QAE, da Secretaria da Educação. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_11.HTM?Time=. Acesso em 17/02/2017.

_____. **Resolução SE 56**, de 17 de agosto de 2011. Classifica funções de serviço público para efeito de atribuição de pro labore e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_11.HTM?Time=. Acesso em 16/01/2017.

_____. **Resolução SE nº 69**, de 14 de outubro de 2011. Institui o Grupo de Apoio às Diretorias de Ensino – GADE, e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/69_11.HTM?Time=. Acesso em 17/01/2017.

_____. **Resolução SE nº 75**, de 30 de novembro de 2011. Dispõe sobre a ocupação dos cargos de comando das Diretorias de Ensino e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_11.HTM?Time=. Acesso em 18/01/2017.

_____. **Resolução SE nº 80**, de 12 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o siglário a ser utilizado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional, e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/80_11.HTM?Time=%2008:54:17. Acesso em 16/01/2017.

_____. **Resolução SE nº 88**, de 29 de dezembro de 2011. Dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/88_11.HTM?Time=6%2F6%2F2012+6%3A46%3A48+AM. Acesso em 21/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 89**, de 29 de dezembro de 2011. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_11.htm. Acesso em 18/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 03**, de 13 de janeiro de 2012. Dispõe sobre o processo seletivo de integrantes do Quadro do Magistério para atuação no projeto especial “Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral”. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/03_12.HTM?Time=8/1/2012%205:48:42%20AM. Acesso em 18/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 23**, de 23 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado para docência nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/23_12.HTM. Acesso em 18/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 42**, de dez de abril de 2012. Altera dispositivos da Resolução SE nº 88, de 19-12-2007, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.

Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/42_12.HTM?Time. Acesso em 20/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 52**, de 14 de agosto de 2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wp-content/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFIS-PARA-CONCURSO.pdf>. Acesso em 12/10/2018.

_____. **Resolução SE nº 65**, de 16 de setembro de 2013. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/730.pdf>. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 75**, de 28 de novembro de 2013. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_13.HTM?Time=28/09/2014%2006:46:54. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 82**, de 16 de dezembro de 2013. Dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério. Disponível em http://www.dersv.com/LEGISLACAO_SUPORTE_PEDAGOGICO/Resolucao_SE_82_2013.pdf. Acesso em 22/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 23**, de seis de maio de 2014. Estabelece Módulo de Pessoal nos Órgãos Centrais e Diretorias de Ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/23_14.HTM?Time=%2009:52:15. Acesso em 10/02/2017.

_____. **Resolução SE 42**, de 31 de julho de 2014. Altera dispositivo da Resolução SE 82, de 16-12- 2013, que dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/42_14.HTM?. Acesso em 15/12/2017.

_____. **Resolução SE nº 58**, de 18 de outubro de 2014. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas. Disponível em <http://profdomingos.blogspot.com.br/2014/11/resolucao-se-n-582014.html>. Acesso em 19/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 24**, de seis de maio de 2014. Fixa módulo de Supervisor de Ensino nas Diretorias de Ensino e dá providências correlatas. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/24_14.HTM?Time=17/02/2017%2000:36:27. Acesso em 17/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 75**, de 30 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time. Acesso em 22/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 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. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_16.HTM?Time. Acesso em 21/02/2017.

_____. **Resolução SE nº 50**, de sete de agosto de 2018. Dispõe sobre perfil, competências e capacidades técnicas requeridos aos Supervisores de Ensino 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/50_18.HTM?Time=12/12/2018%2010:07:51. Acesso em 25/12/2018.

_____. **Resolução SGP - 17**, de 16 de outubro de 2008. Institui o processo de certificação ocupacional para o cargo de Dirigente Regional de Ensino, do Quadro da Secretaria da Educação, e constitui seu Comitê Técnico. Disponível em https://www.imprensaoficial.com.br/DO/GatewayPDF.aspx?link=/2008/executivo%20secao%20i/outubro/17/pag_0001_EEGPMPA3J5MIIe7EG960DDBLRKQ.pdf. Acesso em 20/01/2017.

_____. **Resolução SGP nº 13**, de 13 de agosto de 2008. Dispõe sobre a implementação do processo de Certificação Ocupacional, instituído pelo Decreto nº 53.254, de 21 de julho de 2008. Disponível em <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20080815&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>. Acesso em 20/01/2017.

_____. **Resolução Conjunta SGP/SE - 1**, de dois de setembro de 2009. Homologa o processo CDRE-001/2009 de certificação ocupacional para o cargo de Dirigente Regional de Ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESCONJSGPSE01_09.HTM?. Acesso em 20/01/2017.

_____. **Resolução Conjunta SGP/SE nº 001**, de 22 de junho de 2010. Homologa o processo CDRE-002/2010 de certificação ocupacional para o cargo de Dirigente Regional de Ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESCONJSGPSE01_10.HTM?2004:18:38. Acesso em 20/01/2017.

_____. **Resolução Conjunta SGP/SEE nº 1**, de 20 de maio de 2011. Homologa o processo CDRE-003/2010 de certificação ocupacional para o cargo de Dirigente Regional de Ensino. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESCONJSGPSE01_11.HTM?2014:45:29. Acesso em 20/01/2017.

_____. **Resolução SE nº 58**, de oito de novembro de 2016. Dá nova redação ao artigo 3º da Resolução SE 75, de 30-11-2011, que dispõe sobre a ocupação dos cargos de comando das

Diretorias de Ensino e dá providências correlatas. Disponível em
http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/58_16.HTM?Time=09/03/2017%2011:24:45.
Acesso em 09/03/2017.

APÊNDICE A

DETALHAMENTO DA ESTRUTURA BÁSICA DA SEE/SP

Gabinete do Secretário	Chefia de Gabinete	Assistência Técnica		Cargos 1.Oficial Administrativo 2.Executivo Público 3.Analista Administrativo		
		Núcleo de Apoio Administrativo				
		Unidade de Atendimento aos Órgãos de Controle Externo, com Corpo Técnico				
		Consultoria Jurídica, órgão da Procuradoria Geral do Estado				
		Centro de Cerimonial e Eventos <i>Diretor Técnico II</i>				
		Grupo de Legislação Educacional, com Corpo Técnico <i>Diretor Técnico III</i>				
		Departamento de Administração <i>Diretor Técnico III</i>	Núcleo de Protocolo e Expedição			
			Núcleo de Documentação e Arquivo			
			4 (quatro) Núcleos de Expediente (I a IV) 4 (quatro) <i>Diretor I</i>		Centro de Comunicações Administrativas <i>Diretor Técnico II</i>	
					Centro de Transportes	
					Centro de Zeladoria <i>Diretor II</i>	
		Centro de Patrimônio				
		Assessoria Técnica e de Planejamento				
Assessoria de Relações Institucionais						
Assessoria de Comunicação						
Grupo Setorial de Tecnologia da Informação e Comunicação - GSTIC						
Ouvidoria						
Comissão de Ética.						
Subsecretaria de Articulação Regional						
Níveis Hierárquicos						
Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores Coordenador	Assistência Técnica do Coordenador			1.Oficial Administrativo 2.Executivo Público 3.Analista Administrativo		
	Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores da Educação Básica <i>Diretor Técnico II</i>				
		Centro de Formação e Desenvolvimento Profissional de Gestores da Educação Básica <i>Diretor Técnico II</i>				
		Centro de Avaliação <i>Diretor Técnico II</i>				
		Centro de Certificação <i>Diretor Técnico II</i>				
	Departamento de Apoio Logístico <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Suporte de Material Didático <i>Diretor Técnico II</i>				
		Centro de Suporte Operacional <i>Diretor Técnico II</i>				
		Secretaria Geral <i>Diretor Técnico II</i>				
	Departamento de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Infraestrutura e Tecnologia Aplicada <i>Diretor Técnico II</i>				
		Centro de Criação e Produção <i>Diretor Técnico II</i>				
	Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa, com Corpo Técnico <i>Diretor Técnico III</i>					
	Centro de Referência em Educação “Mário Covas” – CRE	Centro de Biblioteca e Documentação <i>Diretor Técnico II</i>				
Centro de Memória e Acervo Histórico						

	<i>Diretor Técnico III</i>	<i>Diretor Técnico II</i>		
	Núcleo de Apoio Administrativo			
	<i>Diretor I</i>			
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica <i>Coordenador</i>	Assistência Técnica do Coordenador		1.Oficial Administrativo 2.Executivo Público 3.Analista Administrativo	
	Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais, do Ensino Médio e da Educação Profissional <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Educação de Jovens e Adultos <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Atendimento Especializado <i>Diretor Técnico II</i>	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE	
			Núcleo de Inclusão Educacional	
		Centro de Estudos e Tecnologias Educacionais <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Projetos Especiais <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Planejamento e Gestão do Quadro do Magistério <i>Diretor Técnico II</i>		
	Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Demanda Escolar e Planejamento da Rede Física <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Matrícula <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Gerenciamento da Municipalização do Ensino <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Vida Escolar <i>Diretor Técnico II</i>		
	Núcleo de Apoio Administrativo <i>Diretor I</i>			
	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional <i>Coordenador</i>	Assistência Técnica do Coordenador		1.Oficial Administrativo 2.Executivo Público
Departamento de Informação e Monitoramento <i>Diretor Técnico III</i>		Centro de Informação e Indicadores Educacionais <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Monitoramento de Resultados <i>Diretor Técnico II</i>		
- Departamento de Avaliação Educacional <i>Diretor Técnico III</i>		Centro de Planejamento e Análise de Avaliações <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Aplicação de Avaliações <i>Diretor Técnico II</i>		
Departamento de Tecnologia de Sistemas e Inclusão Digital <i>Diretor Técnico III</i>		Centro de Planejamento e Integração de Sistemas <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Inclusão Digital <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Instalações e Equipamentos <i>Diretor Técnico II</i>		
Central de Atendimento <i>Diretor Técnico III</i>		Centro de Programação do Atendimento <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Operação do Atendimento <i>Diretor Técnico II</i>		
Núcleo de Apoio Administrativo <i>Diretor I</i>				
Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares	Assistência Técnica do Coordenador		1.Oficial Administrativo 2.Executivo Público	
		Centro de Serviços de Nutrição <i>Diretor Técnico II</i>		

<i>Coordenador</i>	Departamento de Alimentação e Assistência ao Aluno <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Supervisão e Controle do Programa de Alimentação Escolar <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Serviços de Apoio ao Aluno <i>Diretor Técnico II</i>	Núcleo de Planejamento e Operacionalização de Serviços	
			Núcleo de Articulação de Iniciativas com Pais e Alunos	
	Departamento de Gestão de Infraestrutura <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Planejamento e Acompanhamento de Obras e Serviços de Engenharia <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Equipamentos e Materiais <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Normatização e Acompanhamento de Utilidades Públicas <i>Diretor Técnico II</i>		
	Departamento de Suprimentos e Licitações <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Planejamento e Normatização de Compras e Licitações <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Processamento de Licitações e Contratos <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Logística de Distribuição, <i>Diretor Técnico II</i>	4 (quatro) Núcleos de Armazenamento (I a IV) 4 (quatro)- <i>Diretor I</i>	
		Centro de Normatização e Controle de Serviços Terceirizados <i>Diretor Técnico II</i>		
- Núcleo de Apoio Administrativo <i>Diretor I</i>				
<i>Coordenadora de Gestão de Recursos Humanos</i> <i>Coordenador</i>	Assistência Técnica do Coordenador			1.Oficial Administrativo 2.Executivo Público
	Departamento de Planejamento e Normatização de Recursos Humanos <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Legislação de Pessoal e Normatização <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Planejamento, Estudos e Análises <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Planejamento do Quadro de Gestão da Educação <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Qualidade de Vida <i>Diretor Técnico II</i>		
	Departamento de Administração de Pessoal <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Vida Funcional <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Ingresso e Movimentação <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Cargos e Funções <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Frequência e Pagamento <i>Diretor Técnico II</i>		
	Núcleo de Apoio Administrativo <i>Diretor I</i>			
<i>Coordenadora de Orçamento e Finanças</i> <i>Coordenador</i>	Assistência Técnica do Coordenador			1.Oficial Administrativo 2.Executivo Público
	Grupo Setorial de Planejamento, Orçamento e Finanças Públicas			
	Departamento de Orçamento <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Programação Orçamentária <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Execução Orçamentária <i>Diretor Técnico II</i>		
		Centro de Custos <i>Diretor Técnico II</i>		
	Departamento de Finanças <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Programação e Execução	4 (quatro) Núcleos de Adiantamento (I a IV) 4 (quatro) - <i>Diretor I</i>	

		Financeira das Unidades Centrais <i>Diretor Técnico II</i>			
		Centro de Programação Financeira das Diretorias de Ensino <i>Diretor Técnico II</i>			
	Departamento de Controle de Contratos e Convênios <i>Diretor Técnico III</i>	Centro de Acompanhamento e Controle de Contratos <i>Diretor Técnico II</i>			
		Centro de Convênios <i>Diretor Técnico II</i>	Núcleo de Administração de Convênios	Núcleo de Prestação de Contas de Convênios	
	Centro de Gestão do FUNDEB <i>Diretor Técnico II</i>				
	Núcleo de Apoio Administrativo <i>Diretor I</i>				
Diretoria de Ensino	- Assistência Técnica			1. Oficial Administrativo	
	Equipe de Supervisão de Ensino			2. Executivo Público	
	Núcleo Pedagógico <i>Diretor Técnico I</i>			3. Analista Administrativo	
	Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar <i>Diretor Técnico II</i>	Núcleo de Vida Escolar <i>Diretor I</i>			4. Assistente Técnico de Saúde
		Núcleo de Gestão da Rede Escolar e Matrícula <i>Diretor Técnico I</i>			5. Analista sociocultural
		Núcleo de Informações Educacionais e Tecnologia <i>Diretor Técnico I</i>			
	Centro de Recursos Humanos <i>Diretor II</i>	Núcleo de Administração de Pessoal <i>Diretor I</i>			
		Núcleo de Frequência e Pagamento <i>Diretor I</i>			
	Centro de Administração Finanças e Infraestrutura <i>Diretor Técnico II</i>	Núcleo de Administração <i>Diretor I</i>			
		Núcleo de Finanças <i>Diretor I</i>			
Núcleo de Compras e Serviços <i>Diretor I</i>					
Núcleo de Obras e Manutenção Escolar <i>Diretor Técnico I</i>					
Núcleo de Apoio Administrativo <i>Diretor I</i>					
Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio e Centros Especializados de Ensino					

Há na SEE/SP (órgão central e DER) professor, diretor de escola e supervisor de ensino designados em funções.

Decreto nº 57.141/2011, artigo 17:

Níveis hierárquicos:

I - de Coordenadoria:

- a) a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;
- b) a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica;

- c) a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional;
- d) a Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares;
- e) a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos;
- f) a Coordenadoria de Orçamento e Finanças;

II - de Departamento Técnico:

- a) o Grupo de Legislação Educacional e o Departamento de Administração, subordinados ao Chefe de Gabinete;
- b) os Departamentos, o Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa e o Centro de Referência em Educação “Mário Covas” - CRE, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;
- c) os Departamentos da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica;
- d) os Departamentos e a Central de Atendimento, da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional;
- e) os Departamentos da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares;
- f) os Departamentos da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos;
- g) os Departamentos da Coordenadoria de Orçamento e Finanças;

III - de Divisão Técnica:

- a) o Centro de Cerimonial e Eventos, subordinado ao Chefe de Gabinete;
- b) o Centro de Comunicações Administrativas, do Departamento de Administração;
- c) os Centros dos Departamentos e do Centro de Referência em Educação “Mário Covas” - CRE e a Secretaria Geral do Departamento de Apoio Logístico, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;
- d) os Centros dos Departamentos da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica;
- e) os Centros dos Departamentos e da Central de Atendimento, da Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional;
- f) os Centros dos Departamentos da Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares;
- g) os Centros dos Departamentos da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos;
- h) os Centros dos Departamentos e o Centro de Gestão do FUNDEB, da Coordenadoria de Orçamento e Finanças;
- i) os Centros de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar e os Centros de Administração, Finanças e Infraestrutura, das Diretorias de Ensino;

IV - de Divisão:

- a) o Centro de Transportes, o Centro de Zeladoria e o Centro de Patrimônio, do Departamento de Administração;
- b) os Centros de Recursos Humanos das Diretorias de Ensino;

V - de Serviço Técnico:

- a) o Núcleo de Documentação e Arquivo, do Centro de Comunicações Administrativas, do Departamento de Administração;
- b) os Núcleos do Centro de Atendimento Especializado, do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica;
- c) os Núcleos do Centro de Serviços de Apoio ao Aluno, do Departamento de Alimentação e Assistência ao Aluno;
- d) os Núcleos do Centro de Convênios, do Departamento de Controle de Contratos e Convênios;
- e) das Diretorias de Ensino:
 1. os Núcleos Pedagógicos;
 2. os Núcleos de Gestão da Rede Escolar e Matrícula e os Núcleos de Informações Educacionais e Tecnologia, dos Centros de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar;
 3. os Núcleos de Obras e Manutenção Escolar, dos Centros de Administração, Finanças e Infraestrutura;

VI - de Serviço:

- a) o Núcleo de Protocolo e Expedição e os Núcleos de Expediente, do Centro de Comunicações Administrativas, do Departamento de Administração;
- b) os Núcleos de Armazenamento, do Centro de Logística de Distribuição, do Departamento de Suprimentos e Licitações;
- c) os Núcleos de Adiantamento, do Centro de Programação e Execução Financeira das Unidades Centrais, do Departamento de Finanças;
- d) das Diretorias de Ensino:
 1. os Núcleos de Vida Escolar, dos Centros de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar;
 2. os Núcleos dos Centros de Recursos Humanos;
 3. os Núcleos de Administração, os Núcleos de Finanças e os Núcleos de Compras e Serviços, dos Centros de Administração, Finanças e Infraestrutura;
- e) os Núcleos de Apoio Administrativo, da Chefia de Gabinete, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores, das Coordenadorias e das Diretorias de Ensino.

APÊNDICE B

ROTEIRO BÁSICO DAS ENTREVISTAS

Dados obtidos no DOE, do período de 2012- 2016 sugerem que:

Remoção Suporte Pedagógico

1- A comissão responsável pela remoção do suporte pedagógico, especificamente supervisor de ensino, não considerou, em 2012 e 2013, a orientação do CEMOV, DEAPE, CGRH para que a contagem de títulos considerasse apenas os relacionados a área de gestão escolar. O que levou a comissão a adotar procedimento diferente da orientação da SEE (motivo)?

Seleção para atuar no Programa Ensino Integral – Diretor de Escola

2- A comissão responsável pela seleção de diretor para atuar em escola que aderiu ao PEI, em 2015, utilizou-se da Res. SE 82/2013 que “dispõe sobre os procedimentos relativos a substituição do suporte pedagógico do QM” (para diretor quanto a situação funcional).

- Por que essa resolução foi utilizada? Qual motivo ou quais motivos?

-O que estava previsto na resolução que trata do PEI em caso de empate?

-Foi possível observar, em algum momento, uma tentativa de privilegiar o ocupante de um cargo em detrimento de outro? Por quê? Por quem?

Seleção de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP)

3- Houve a designação de PCNP sem a publicação de edital nos anos de 2012, 2014 e 2016 e, portanto, sem atender ao princípio da publicidade, transparência e impessoalidade na Administração Pública.

- Em sua opinião, o que motivou a supervisão de ensino a isso?

4- O cumprimento pela supervisão de ensino as ordens dos hierarquicamente superiores mesmo que estas se apresentem em desacordo a legislação (ou apontam um favorecimento a outrem).

O que motivou a supervisão de ensino a não se opor a isso?

Atribuição de aulas

5-Como ocorria a atribuição de aulas para professores contratados diplomados em pedagogia até o ano de 2015?

ANEXO

DECRETO Nº 57.141, DE 18 DE JULHO DE 2011 QUE REORGANIZA A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DÁ PROVIDÊNCIAS CORRELATAS.

[...]

Artigo 72 - As Equipes de Supervisão de Ensino têm, por meio dos Supervisores de Ensino que as integram, as seguintes atribuições:

I - 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, sob pena de responsabilidade, conforme previsto no inciso I do artigo 9º da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993;

II- assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema;

III - assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou de sindicâncias, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos;

IV - nas respectivas instâncias regionais:

a) participar:

1. do processo coletivo de construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;

2. da elaboração e do desenvolvimento de programas de educação continuada propostos pela Secretaria para aprimoramento da gestão escolar;

b) realizar estudos e pesquisas, dar pareceres e propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino;

c) acompanhar a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender às necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento de verbas públicas;

d) atuar articuladamente com o Núcleo Pedagógico:

1. na elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos, à vista das reais necessidades e possibilidades das escolas;

2. no diagnóstico das necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos;

e) apoiar a área de recursos humanos nos aspectos pedagógicos do processo de atribuição de classes e aulas;

f) elaborar relatórios periódicos de suas atividades relacionadas ao funcionamento das escolas nos aspectos pedagógicos, de gestão e de infraestrutura, propondo medidas de ajuste necessárias;

g) assistir o Dirigente Regional de Ensino no desempenho de suas funções;

V - junto às escolas da rede pública estadual da área de circunscrição da Diretoria de Ensino a que pertence cada Equipe:

a) apresentar à equipe escolar as principais metas e projetos da Secretaria, com vista à sua implementação;

b) auxiliar a equipe escolar na formulação:

1. da proposta pedagógica, acompanhando sua execução e, quando necessário, sugerindo reformulações;
2. de metas voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, articulando-as à proposta pedagógica, acompanhando sua implementação e, quando necessário, sugerindo reformulações;

c) orientar:

1. a implementação do currículo adotado pela Secretaria, acompanhando e avaliando sua execução, bem como, quando necessário, redirecionando rumos;
2. a equipe gestora da escola na organização dos colegiados e das instituições auxiliares das escolas, visando ao envolvimento efetivo da comunidade e ao funcionamento regular, conforme normas legais e éticas;

d) acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola;

e) participar da análise dos resultados do processo de avaliação institucional que permita verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, auxiliando na proposição e adoção de medidas para superação de fragilidades detectadas;

f) em articulação com o Núcleo Pedagógico, diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, a partir de indicadores, inclusive dos resultados de avaliações internas e externas;

g) acompanhar:

1. as ações desenvolvidas nas horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPC, realizando estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar, para implementação das propostas da Secretaria;
2. a atuação do Conselho de Classe e Série, analisando os temas tratados e o encaminhamento dado às situações e às decisões adotadas;

h) assessorar a equipe escolar:

1. na interpretação e no cumprimento dos textos legais;
2. na verificação de documentação escolar;

i) informar às autoridades superiores, por meio de termos de acompanhamento registrados junto às escolas e outros relatórios, as condições de funcionamento pedagógico, administrativo, físico, material, bem como as demandas das escolas, sugerindo medidas para superação das fragilidades, quando houver;
VI - junto às escolas da rede particular de ensino, às municipais e às municipalizadas da área de circunscrição da Diretoria de Ensino a que pertence cada Equipe:

a) apreciar e emitir pareceres sobre as condições necessárias para autorização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e cursos, com base na legislação vigente;

b) analisar e propor a homologação dos documentos necessários ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino;

c) orientar:

1. escolas municipais ou municipalizadas onde o município não conta com sistema próprio de ensino, em aspectos legais, pedagógicos e de gestão;
2. os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino quanto ao cumprimento das normas legais e das determinações emanadas das autoridades superiores, principalmente quanto aos documentos relativos à vida escolar dos alunos e aos atos por eles praticados;

d) representar aos órgãos competentes, quando constatados indícios de irregularidades, desde que esgotadas orientações e recursos saneadores ao seu alcance.

[...]