



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



ABEL JOSÉ DA SILVA

**O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E A NOVA GESTÃO PÚBLICA:
intensificação dos mecanismos de gestão e regulação de escolas estaduais
paulistas**

SÃO CARLOS - SP
2021

ABEL JOSÉ DA SILVA

**O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL E A NOVA GESTÃO PÚBLICA:
INTENSIFICAÇÃO DOS MECANISMOS DE GESTÃO E REGULAÇÃO DE
ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS**

Texto apresentado como requisito parcial à obtenção do título de mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Linha: Estado, Política e Formação Humana.

Orientadora: Profa. Dra. Géssica Priscila Ramos.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

São Carlos-SP
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Ficha catalográfica

Silva, Abel José

O Programa Ensino Integral: intensificação dos mecanismos de gestão e regulação de escolas estaduais paulistas. Abel José da Silva – São Carlos, SP: 2021.

Orientadora: Dra. Géssica Priscila Ramos

Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Programa Ensino Integral 2. Política Educacional Paulista 3. Nova Gestão Pública



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Abel José da Silva, realizada em 30/06/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Gêssica Priscila Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. Silvio César Nunes Militão (UNESP)

Prof. Dr. José Carlos Rothen (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Ana Maria e Aureliano, exemplos da luta.

A minha companheira, Flavia, cidade de minha morada, a grande cientista e linda mulher que me torna diariamente um ser humano melhor.

À minha orientadora, Dra. Géssica Priscila Ramos, que tanto me ajudou nessa construção, que não seria possível sem esse caminho conjunto.

Aos professores Dr. Silvio Cesar Nunes Militão, Dr. José Carlos Rothen pelas contribuições valorosas a essa pesquisa.

RESUMO

Este trabalho está filiado a linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, alinhavado aos objetivos de investigação e de teorização que envolvem, entre outros, políticas públicas e instituições escolares e a concretização e contradições pertencentes. Nesse sentido, este trabalho tem como objeto de estudos a intensificação dos mecanismos de gestão e regulação do Programa Ensino Integral (PEI). Estratégia de ampliação de jornada escolar contida no pilar Educação Integral do Programa Educação-Compromisso de São Paulo (PECSP). Programa este, centralizador de diversas políticas educacionais voltadas à rede pública estadual de ensino paulista desde a publicação do Decreto nº 57.571/2011. O Programa Ensino Integral (PEI) foi instituído pelo governo estadual de São Paulo desde o ano de 2012, através das LC's nº 1.164/2012, Lei nº 1.191/2012 e regulado pelo Decreto nº 59.354/2013, com o propósito de aumentar os resultados nos índices e indicadores qualitativos de aprendizagem dos estudantes de suas escolas. Para tanto, o Programa focaliza alterações que englobam a gestão escolar, o currículo e o trabalho docente, aproximando nesse processo mecanismos gerenciais provenientes da esfera privado empresarial às unidades escolares da rede estadual de ensino do PEI. Com base nesse contexto, foi definido como objetivo deste trabalho identificar e analisar a intensificação dos mecanismos de gestão e regulação provenientes da Nova Gestão Pública inseridos nas escolas do Programa de Ensino Integral, a partir do estudo de seus fundamentos político-ideológicos e de sua estrutura e funcionamento. Este estudo pauta-se em análise bibliográfica e documental do Programa, com enfoque nos mecanismos de gestão e regulação da escola estadual paulista inseridos pelo estado com o PEI, tendo como base as seguintes categorias de análise: Sujeitos e seus papéis no PEI; Processo de contratualização; Mecanismos de controle, avaliação e performatividade profissional no PEI. Observou pelo trabalho que o PEI utiliza-se como fundamento o modelo gerencialista de gestão disciplinado pela NGP e pela da lógica economicista para sua oferta educacional, sob as determinações provenientes das diretrizes gerais da reorganização da rede pública de ensino estadual paulista como a racionalização administrativa (autonomia e informatização por exemplo), financeira (desconcentração, descentralização de recursos e competências por exemplo) e pedagógica (fluxo escolar e currículo único por exemplo), presentes neste ciclo de gestões psdbistas no governo do estado de São Paulo.

Palavras-chave: Programa Ensino Integral, Política Educacional Paulista, Nova Gestão Pública

ABSTRACT

This work is affiliated with the State, Politics and Human Formation research line of the Post-Graduate Program in Education at the Federal University of São Carlos, aligned with the research and theorizing objectives that involve, among others, public policies and school institutions and the realization and belonging contradictions. In this sense, this work has as its object of study the intensification of the management and regulation mechanisms of the Integral Education Program (PEI). Strategy to expand school hours contained in the Integral Education pillar of the São Paulo Education-Commitment Program (PECSP). This program has centralized several educational policies aimed at the state public education system in São Paulo since the publication of Decree No. 57.571/2011. The Integral Education Program (PEI) was instituted by the state government of São Paulo since 2012, through LC's nº 1.164/2012, Law nº 1.191/2012 and regulated by Decree nº 59.354/2013, with the purpose of increasing results in the indices and qualitative indicators of student learning in their schools. To this end, the Program focuses on changes that encompass school management, curriculum and teaching work, bringing together in this process managerial mechanisms from the private business sphere to the school units of the state teaching network of PEI. Based on this context, it was defined as the objective of this work to identify and analyze the intensification of the management and regulation mechanisms arising from the New Public Management inserted in the schools of the Integral Education Program, from the study of its political-ideological foundations and its structure and functioning. This study is based on bibliographic and documentary analysis of the Program, focusing on the management and regulation mechanisms of the São Paulo state school inserted by the state with the PEI, based on the following categories of analysis: Subjects and their roles in the PEI; Contracting process; Control, evaluation and professional performance mechanisms in PEI. It was observed from the work that the PEI uses as foundation the managerial model of management disciplined by the NGP and the economic logic for its educational offer, under the determinations arising from the general guidelines of the reorganization of the public school system in São Paulo as administrative rationalization (autonomy and computerization, for example), financial (deconcentration, decentralization of resources and competences, for example) and pedagogical (school flow and single curriculum, for example), present in this cycle of psdbist administrations in the government of the state of São Paulo.

Key words: Integral Education Program, Paulista Educational Policy, New Public Management.

LISTA DE SIGLAS

ALESP – Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAQI – Custo Aluno-Qualidade Inicial
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DE – Diretoria de Ensino
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETI – Projeto Escola de Tempo integral
FHC – Fernando Henrique Cardoso
GDPI – Gratificação de Dedicção Plena e Integral
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LC – Lei Complementar
NGP – Nova Gestão Pública
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PC – Professor Coordenador
PCG – Professor Coordenador Geral
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNP – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico
PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEI – Programa Ensino Integral
PECSP – Programa Educação – Compromisso de São Paulo
PFL – Partido da Frente Liberal
PQE – Programa de Qualidade da Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira
QM – Quadro de Magistério
RDPI – Regime de Dedicção Plena e Integral
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

TESE –Tecnologia Empresarial Socioeducacional

TGE – Tecnologia de Gestão Educacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo entre o Projeto Escola de Tempo Integral e do Programa Ensino Integral.....	67
Quadro 2 – Documentos/ Legislações/ Normativas estadual paulista.....	139
Quadro 3 – Categorias de análise.....	143
Quadro 4 – Legislações federais brasileiras.....	174
Quadro 5 – Legislações e Normativas estaduais paulistas.....	175

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alinhamentos verticais e horizontais de acordo com as funções de cada profissional.....	150
Figura 2 – Atribuições do Diretor de Escola nas unidades escolares do PEI.....	156
Figura 3 – Atribuições do Vice-diretor de escola nas unidades escolares do PEI....	158
Figura 4 – Atribuições do Professor Coordenador de Área.....	164
Figura 5 – Atribuições do docente nas unidades escolares do PEI.....	167
Figura 6 – Credenciamento e Gestão de Desempenho do PEI.....	187
Figura 7 – Mapa de Competências do Programa Ensino Integral e premissas associadas.....	191
Figura 8 – Segmentos e a relação com a Gestão de Desempenho.....	193
Figura 9 – Estrutura do quadro de pessoal: Quadro de Magistério.....	195
Figura 10 – Anexo I – Competências esperadas e macroindicadores da Resolução SE n.º 68/2014.....	200
Figura 11 – Matriz de 9 (nove) quadrantes de consolidação da avaliação final que integra a Resolução SE n.º 68/2014.....	201
Figura 12 – Matriz de avaliação das equipes escolares do Programa Ensino Integral.....	203

As proposições teóricas dos comunistas não se baseiam, de modo algum, em idéias ou princípios inventados ou descobertos por este ou aquele reformador do mundo. São apenas expressões gerais de relações efetivas de uma luta de classes existente; de um movimento histórico que se desenvolve diante de nossos olhos. (MARX; ENGELS 2006, p. 48-49).

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E O CASO DO ESTADO DE SÃO PAULO	23
2.1. História da educação brasileira: primeiros passos normativos	23
2.1.2 História da educação brasileira: enquanto política pública educacional e de ampliação de jornada escolar	35
2.2. Educação em tempo integral enquanto política pública paulista recente	59
3. NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA	71
3.1. A crise do Capitalismo nos anos 1970 e a ascensão do pensamento Neoliberal	71
3.2. O neoliberalismo e seu modelo de gestão	79
3.3 Neoliberalismo, NGP e o caso brasileiro	86
4. SÃO PAULO, EDUCAÇÃO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA	106
4.1. A educação paulista no bojo da égide da Nova Gestão Pública	106
5. O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)	127
5.1. Estrutura e funcionamento do Programa Ensino Integral	127
5.2. As categorias de análise: preâmbulo	138
5.2.1. Sujeitos e seus papéis no PEI	144
5.2.2. Processo de contratualização	172
5.2.3. Mecanismos de controle, avaliação e performatividade profissional no PEI	186
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	216

1. INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que o interesse sobre o Programa Ensino Integral (PEI) manifesto nesta pesquisa advém da realidade dos embates provenientes de sua implementação em uma unidade escolar que pude acompanhar (e que acompanho sua rotina!) de maneira bem próxima, como servidor público estadual em efetivo exercício do Quadro de Apoio Escolar (QAE) de unidade escolar que aderiu ao PEI.

Isso possibilitou observar uma intensificação do efetivo exercício laboral dos integrantes do Quadro de Magistério (QM) credenciados ao PEI — no decorrer do desenvolvimento do modelo do Programa. Os elementos identificados, nesse sentido, foram: aumento do controle, fiscalização e avaliação de mecanismos de gestão e da metodologia pedagógica do programa; imposição de comportamentos esperados de convivência para o desenvolvimento do programa; e aumento de mecanismos de responsabilização dos integrantes do QM pelos resultados educacionais obtidos — a partir da comparação com os resultados pré-definidos pelo Programa no Plano de Ação¹ da unidade escolar e que se utiliza das avaliações externas e indicadores de padrões de desempenho da rede pública estadual de ensino paulista: o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo² (IDESP) e o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo³ (SARESP).

Tal contexto me motivou, enquanto cursava a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), definir como tema de pesquisa a Avaliação 360^o⁴ graus do PEI, que se tornou objeto de estudos de meu Trabalho de Conclusão de Curso no ano de 2017. Na ocasião, a pesquisa teve como

¹ Documento de gestão escolar coordenado pelo Diretor da unidade escolar do PEI. Detalhamento durante este trabalho e no tópico 4.2.1. da seção 4.

² O IDESP é um indicador de qualidade para a rede pública estadual de ensino paulista que permite à SEESP avaliar as unidades escolares estaduais, fixar metas de resultados para cada unidade escolar, além de subsidiar ações dos gestores escolares. Detalhamento durante este trabalho e no tópico 4.1. da seção 4.

³ O SARESP é um indicador do Estado de São Paulo de rendimento escolar dos estudantes do ensino fundamental e médio dos diferentes componentes curriculares em nível estadual. Detalhamento durante este trabalho e no tópico 4.1. da seção 4.

⁴ A Avaliação 360^o graus é uma das etapas do processo de avaliação (composto pelas etapas: Avaliação 360^o graus, Avaliação de Resultados, Calibragem, Consolidação e Devolutiva) do QM em RDPI que está em efetivo exercício laboral em uma unidade escolar que integra o PEI, acesse: Resolução SE n.º 68/2014. <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_15.HTM?Time=28/04/2019%2010:07:45>>.

objetivo identificar os pressupostos políticos e ideológicos do Programa Ensino Integral (PEI) e compreender a finalidade da Avaliação 360º graus do Programa. Com as discussões teóricas proporcionadas no desenrolar do curso e da pesquisa foi possível perceber que a Avaliação 360º graus é um mecanismo de gestão gerencialista de base meritocrática e de responsabilização do indivíduo. Contudo, evidenciava-se, no Programa, a existência de outros mecanismos de gestão e pedagógicos que modificavam o funcionamento da unidade e corroboravam com a ampliação de políticas públicas educacionais de base mercadológica e pensamento neoliberal.

Assim, esta dissertação toma como objeto de estudos a intensificação dos mecanismos de gestão e regulação do Programa Ensino Integral (PEI). Nesse sentido, destacamos dentre as características do Programa: a reformulação da organização escolar (pedagógica, administrativa, curricular e de convivência); o regime diferenciado de trabalho dos integrantes do QM credenciados; e os mecanismos regulação e controle da gestão e pedagógico de escolas estaduais paulistas que aderem ao programa. Com isso, esta pesquisa busca avançar no debate sobre o PEI, ao se propor discutir que, para além de se apresentar como um programa de ampliação de jornada escolar dos estudantes da rede pública estadual de ensino paulista, ele atua fundamentalmente como uma política de intensificação do uso de mecanismos gerenciais pela escola.

O PEI começou a funcionar na rede pública estadual de ensino de São Paulo no ano de 2012, coexistente com o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) — que funciona na rede desde 2005, a partir da publicação da Resolução SE n.º 89/2005⁵. Com o PEI, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) conferiu, desde o funcionamento das primeiras unidades escolares do programa no ano de 2012, a prevalência de adesão a este modelo de jornada ampliada para a rede de ensino paulista.

⁵ Foi implementado no segundo mandato de Geraldo Alckmin (2003-2006) à frente do governo do estado de São Paulo. Os objetivos da ETI são: prolongar a permanência dos alunos do ensino fundamental; enriquecer o currículo básico; desenvolver os temas transversais; ampliar as possibilidades de aprendizagem e a vivência de situações que favorecessem o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005, art. 1). A ETI é uma ação da SEESP de ampliação da jornada que vai ao encontro da ideia de educação em tempo integral presente nos PNE (2001-2011) e (2014-2024). Para adesão das unidades escolares ao Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), inicialmente foi utilizado pela SEESP o critério socioeconômico. Desse modo, foram priorizadas unidades escolares da rede pública estadual de ensino paulista que ofereciam o Ensino Fundamental localizadas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e/ou nas periferias urbanas.

Tal prevalência era uma ação da SEESP fundamentada no pilar “Educação Integral do Programa Educação–Compromisso de São Paulo” (PECSP), instituído pelo Decreto n.º 57.571/2011, na terceira gestão (2011 a 2014) de Geraldo Alckmin (PSDB)⁶ à frente do governo do estado de São Paulo.

O Programa foi regulamentado pela SEESP a partir da publicação da Lei Complementar (LC) n.º 1.164/2012, (de 04 de janeiro de 2012) que organizou o programa com o foco de atendimento nos estudantes do ensino médio. No final do mesmo ano, a SEESP publicou a Lei Complementar (LC) n.º 1.191/2012, (de 28 de dezembro de 2012), alterando e retificando alguns pontos existentes da lei anterior, como: a expansão da jornada ampliada para os estudantes do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais); a alteração dos mecanismos de gestão e pedagógicos para a unidade escolar que aderiu o modelo do PEI; a reestruturação dos expedientes dos integrantes do Quadro de magistério (QM) credenciados ao programa; e os expedientes dos agentes públicos externos lotados nas respectivas Diretorias de Ensinos regionais (DE’s) da unidade escolar do PEI e na SEESP responsáveis pelo programa. Outra publicação importante que forma a base normativa do PEI é o Decreto n.º 59.354, (de 15 de julho de 2013) que dispõe de regulamentações de funcionamento e organização do Programa.

As proposições no arcabouço normativo indicavam um caminho de reestruturação da unidade escolar em todos os seus aspectos, a ser validada pela comunidade escolar por meio da aprovação do Conselho de escola à adesão ao PEI. (SÃO PAULO, 2014e). Porém, apesar dos anúncios de melhoria da qualidade do ensino, da estrutura da unidade escolar e da formação dos estudantes, temos como hipótese que muitos dos mecanismos ali implementados são condizentes com os princípios presentes da reforma gerencial conduzida por Bresser–Pereira por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado⁷ (PDRAE) e as proposituras⁸ de Rose Neubauer, secretária da

⁶ Partido da Social Democracia Brasileira.

⁷ O PDRAE (BRASIL, 1995a) fomentou a implementação de um modelo de gestão gerencialista — organizado por determinações provenientes da NGP; o direcionamento à minimização dos expedientes estatais — eliminando níveis hierárquicos e implementando uma produção por resultados que seja verificável (controle, regulação e avaliação); e a diminuição do aparelho do Estado — através da separação em atividades exclusivas (ação interventiva direta estatal) e serviços não exclusivos (ação subsidiada e/ou regulada pelo Estado).

⁸ Rose Neubauer organizou a reforma do ensino estadual paulista tendo como eixos centrais de intervenção: a melhoria da qualidade de ensino (com a introdução de estratégias de eficiência e eficácia

SEESP à época da gestão psdbista de Mário Covas (1995-2001). Tais quais a racionalidade econômica, custo-eficácia, produtividade, efetividade e performance — adotados como fundamento nas ações e iniciativas da pasta da educação estadual paulista para o “desenvolvimento de programas e projetos específicos que caracterizam cada gestão” (JACOMINI, 2019, p. 198) neste ciclo de sete gestões seguidas pelo PSDB no governo estadual paulista.

Estas têm utilizado, como princípio da gestão, um enfoque gerencialista da educação com ênfase nos resultados e na aplicabilidade de diretrizes gerais para a reorganização da rede pública estadual de ensino paulista — pautado em processos de racionalidade administrativa (reorganização dos recursos físicos, financeiros, de pessoal e de expedientes; avaliações de desempenho laboral; articulação e agilidade burocrática através da informatização de procedimentos técnicos-administrativos); financeira (desconcentração, descentralização dos recursos físicos, de pessoal e de expedientes); e pedagógica (fluxo escolar, avaliações de desempenho escolar e currículo único por exemplo) — (RAMOS, 2016), ocasionando “uma intensificação da participação de diferentes instituições privadas na formulação das políticas educacionais e, em alguns casos, no acompanhamento de sua implementação” (JACOMINI, 2019, p. 209), como no PEI, que conta com a parceria do Instituto de Corresponsabilização pela Educação (ICE) — empresa privada da área da educação de Pernambuco — e tem se espalhado pelo estado de São Paulo.

Atualmente, a rede pública estadual de ensino paulista, possui 3.632.884 milhões de matrículas de estudantes em diferentes níveis e modalidades (parcial ou integral; urbano ou rural; regular e EJA) em um total de 5.660 mil unidades escolares, com 300.607 docentes⁹ do QM paulista. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E

no campo pedagógico, de avaliação e da carreira docente em uma estrutura educacional mínima); as mudanças nos padrões de gestão (com a descentralização e desconcentração da gestão da educação e autonomia de competências administrativas, pedagógicas e financeiras das unidades escolares); e, a racionalização organizacional (com o desembaraço administrativo e financeiro e a reorganização e informatização da rede de ensino), conforme explicado no tópico 4.2. da seção 4.

⁹ Em minhas pesquisas não encontrei informações sobre o número de profissionais do QM lotados em unidades escolares que funcionam o PEI. O mais próximo a esse tipo de informação foi uma média feita pela SEESP a partir dos anos iniciais de funcionamento do Programa, contando as unidades escolares em funcionamento do programa nos anos de 2012 e 2013, em que foi estimada de três vagas de gestores (1 vaga de diretor de escola, 1 vaga de vice-diretor de escola e 1 vaga de professor coordenador geral) e 15 professores por unidade escolar. Mais informações:

PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2021). Nesse universo, são 1.174 unidades escolares com jornada ampliada — tanto o PEI quanto o ETI — na rede pública estadual de ensino paulista. Destas, 1.079 unidades escolares oferecem o PEI e 95 unidades escolares que oferecem o ETI. (COORDENADORIA DE INFORMAÇÃO, EVIDÊNCIA, TECNOLOGIA E MATRÍCULA, 2021; SÃO PAULO, 2020b). Já em relação ao número de matrículas em unidades escolares em que funcionam os modelos de jornada ampliada escolar no Programa Ensino Integral (PEI) há “235 mil alunos dos ensinos fundamental e médio matriculados”. (BERMÚDEZ, 2020). Quanto ao ETI, o último levantamento de matrículas de estudantes foi do ano de 2019, em que foram declarados pela SEESP 46.000 mil estudantes matriculados. (SÃO PAULO, 2019e).

Esses dados revelam, portanto, o direcionamento da SEESP a prevalência de adesão ao modelo do PEI de ampliação de jornada escolar dos estudantes da rede pública estadual de ensino paulista, desde as primeiras unidades escolares de funcionamento em 2012. Além das transformações das escolas que aderem ao programa, alguns dos elementos de gestão e pedagógicos passaram a ser introduzidos em todas as unidades da rede sem as contrapartidas de investimento¹⁰. Nesse sentido, torna-se relevante desvelar os mecanismos de funcionamento e pressupostos políticos e ideológicos que fundamentam o Programa.

Embora o PEI, foco desta pesquisa, se apresente como uma política de ampliação do tempo escolar do estudante, ele traz diversos mecanismos que promovem a alteração do modelo de gestão escolar das unidades paulistas, por meio da implantação do Regime de Dedicção Plena e Integral¹¹ (RDPI) da Gratificação de Dedicção Plena e Integral¹² (GDPI) e de um conjunto de mecanismos permanentes para acompanhamento

<<<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/565.pdf>>> Documento de perguntas e respostas sobre o Programa Ensino Integral.

¹⁰ Após a adesão ao PEI, a unidade escolar passa por reformas para adequação à ampliação da jornada, às modificações curriculares (como implementação de laboratórios, melhoria de refeitório e outras adequações), além da organização diferenciada de jornada de trabalho e remuneração dos integrantes do QM.

¹¹ Caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada (SÃO PAULO, 2012a, art. 1), sendo exercida em 8 horas diárias (SÃO PAULO, 2013, art. 2, parágrafo 1º) conforme tópico 4.2.1. da seção 4.

¹² Correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função–atividade do integrante do QM submetido ao RDPI, conforme tópico 4.2.1. da seção 4.

do trabalho docente (como Plano de Ação¹³, Programa de Ação¹⁴ e Guias de Aprendizagem¹⁵ por exemplo), voltados exclusivamente aos integrantes do Quadro do Magistério (QM) em exercício nas unidades escolares que aderiram ao PEI. A continuidade do exercício laboral dos integrantes do QM é condicionada ao cumprimento de requisitos normativos e indicadores de comportamentos observáveis (competências) previstas e verificáveis através de avaliações periódicas. (SÃO PAULO, 2014f; 2013a; 2012a).

Com base nesse contexto, foram-nos instigadas as seguintes indagações que embasam esta pesquisa: por que uma política de jornada ampliada para os estudantes modifica de forma tão profunda a gestão escolar? Afinal, quais são os objetivos que sustentam o Programa de Ensino Integral para além da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola?

Por isso, foi definido como objetivo deste trabalho identificar e analisar a intensificação dos mecanismos de gestão e regulação provenientes da Nova Gestão Pública inseridos nas escolas do Programa de Ensino Integral. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos:

a) compreender os mecanismos de gestão e regulação da Nova Gestão Pública que se estabelecem na política nacional e, notadamente, na política estadual paulista a partir da década de 1990, bem como seus fundamentos e reflexos na educação;

b) analisar o contexto histórico de criação e implantação do PEI e seus fundamentos;

c) compreender a estrutura e o funcionamento do PEI.

Com base na compreensão de que as políticas públicas trazem consigo fundamentos político-ideológicos, econômicos, históricos, sociais, estruturais e de funcionamento, este trabalho utilizou-se de análise bibliográfica e documental com enfoque no levantamento de documentos, legislação e normativas pertinentes ao

¹³ Documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da unidade escolar PEI, contendo o diagnóstico, a definição de indicadores e metas a serem alcançadas, as estratégias a serem empregadas e a avaliação dos resultados, melhor descrito conforme tópico 4.2.1. da seção 4.

¹⁴ Documento de gestão a ser elaborado por toda a equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o Plano de Ação estabelecido, melhor descrito conforme tópico 4.2.1. da seção 4.

¹⁵ Documentos elaborados semestralmente pelos Professores de Sala para os estudantes, orientados pelo Professor Coordenador de Área, melhor descrito conforme tópico 4.2.1. da seção 4.

Programa Ensino Integral, bem como de revisão bibliográfica de livros, teses, dissertações, periódicos sobre o objeto de estudo e o contexto histórico.

Na parte bibliográfica, pesquisamos os bancos de dados Scielo, Google Acadêmico, Bancos de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, Bancos de Teses e Dissertações da Universidade Metodista de São Paulo, Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Unesp, Repositório Institucional da Unesp e o Repositório Institucional da UFSCar.

Foram utilizadas como palavra-chave para a pesquisa bibliográfica: programa integral, jornada ampliada, ensino integral, programa ensino integral, turno integral, turno ampliado, educação paulista integral, ensino paulista integral, rede de ensino paulista.

Na parte documental, realizamos o levantamento do material nos sites da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), das Diretorias de Ensino regionais, na Biblioteca do Professor de uma unidade escolar da cidade de São Carlos que funciona o PEI e na Biblioteca do Professor da Diretoria de Ensino da região de São Carlos nas quais havia cadernos específicos referentes ao Programa.

Desta triagem, selecionamos os seguintes documentos para análise: Decreto n.º 57.571, (de 2 de dezembro de 2011); Lei Complementar (LC) n.º 1.164, (de 04 de janeiro de 2012); Lei Complementar (LC) n.º 1.191, (de 28 de dezembro de 2012); Resolução SE n.º 22, (de 14 de fevereiro de 2012); Orientações para a adesão ao Programa Ensino Integral; Decreto n.º 59.354, (de 15 de julho de 2013); Informações Gerais do Programa Ensino Integral; Resolução SE n.º 68, (de 02 de outubro de 2014); Diretrizes do Programa Ensino Integral; Avaliação da Aprendizagem e Nivelamento; Tutorial de Recursos Humanos: Programa de Ensino Integral; Diretrizes do Programa de Ensino Integral; Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral; Resolução SE n.º 67, (de 16 de dezembro de 2014); Resolução SE n.º 75, (de 30 de dezembro de 2014); Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares; Resolução SEDUC/SP n.º 44, (de 10 de setembro de 2019); Decreto n.º 64.770, (de 31 de janeiro de 2020).

Os dados foram analisados a partir da definição de categorias metodológicas, provenientes do método dialético — práxis, totalidade, contradição e mediação (KUENZER, 1998) — e de categorias de conteúdo, definidas a partir do próprio objetivo (KUENZER, 1998) — Sujeitos e suas responsabilidades no PEI; Processo de

contratualização; Mecanismos de controle, avaliação e performatividade profissional no PEI¹⁶.

Esta pesquisa encontra-se estruturada em seis seções, sendo:

Seção 1. Introdução, que expõe o objeto, o caminho ao tema, a questão de pesquisa, os objetivos, a metodologia e uma breve descrição das seções.

Seção 2. História da Educação em Tempo Integral no Brasil e o caso do estado de São Paulo, que apresenta uma retrospectiva histórica sobre a educação de turno/jornada ampliada no Brasil, perpassando por alguns modelos de destaque na educação nacional até chegar às políticas mais recentes. Aborda ainda a experiência recente do Estado de São Paulo, focalizando seus dois modelos de educação de turno ampliado: o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa de Ensino de Integral (PEI).

Seção 3. Neoliberalismo, Reforma do Estado e a Nova Gestão Pública, que traz uma retrospectiva histórica sobre a transição do padrão produtivo e acumulativo fordista e o modelo de estado de bem-estar social para o desenvolvimento mundializado das forças produtivas, financeiras e econômicas, concomitante ao redimensionamento do estado através da aplicabilidade do receituário neoliberal a partir da década de 1970 e da configuração de um modelo gerencialista, que impactou sobre a gestão educacional pós 1990. Apresenta também o período de transição político e econômico brasileiro iniciado a partir da década 1990, revelando a introdução dos princípios da nova gestão pública nas ações do Estado e de minimização de suas intervenções nas questões sociais, sobretudo na educação, explicitando o aprofundamento do desenvolvimento do receituário neoliberal desde então.

Seção 4. São Paulo, Educação e a Nova Gestão Pública, que faz uma retrospectiva histórica sobre a consolidação gradual da Nova Gestão Pública nas reformas educacionais da rede pública estadual de ensino nos processos de formulação e implementação das políticas públicas dos governos pós 1995. Aborda ainda a participação da classe empresarial nas formulações das políticas públicas educacionais

¹⁶ Essa parte metodológica será melhor explicitada na Seção 5 desta pesquisa.

e as experiências recentes do Estado de São Paulo de ensino de turno/jornada ampliada, incluindo o Programa de Ensino de Integral (PEI).

Seção 5. O Programa Ensino Integral (PEI), que apresenta a estrutura e o funcionamento do PEI, bem como o estuda a partir das categorias definidas ao longo da análise dos documentos que orientam o desenvolvimento do Programa: Sujeitos e suas responsabilidades no PEI; Processo de contratualização; Mecanismos de controle, avaliação e performatividade profissional no PEI.

Seção 6. Considerações Finais, que retoma os principais aspectos do tema e objetos abordados numa visão de conjunto.

2. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E O CASO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Esta seção apresentará uma retrospectiva histórica sobre a educação de turno/jornada ampliada no Brasil, perpassando por alguns modelos de destaque na educação nacional até chegar às políticas mais recentes. Ao caminharmos por essa linha temporal se observa investidas na educação brasileira que implementam propostas com concepções tanto “autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias”. (CAVALIERE, 2009, p. 51). Trazendo, portanto, as normativas sobre a educação nacional. Abordará também, nesta seção, as experiências recentes do estado de São Paulo, focalizando seus dois modelos de educação de turno/jornada ampliada: o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa de Ensino de Integral (PEI).

2.1. História da educação brasileira: primeiros passos normativos

A separação político-administrativa do Brasil ao Reino de Portugal no ano de 1822 por Dom Pedro I “concebe um ordenamento jurídico que preserva a essência do modelo econômico, social e político herdado do longo período colonial”. (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 38). “Com a independência política proclamada em 1822 o Brasil se constitui como um Estado Nacional que adota o regime monárquico sob o nome de “Império do Brasil””. (SAVIANI, 2016, p. 6). Em 25 de março de 1824, Dom Pedro I institui a Constituição Política do Imperio do Brazil, primeira constituição brasileira que estabelece a organização político-institucional do país, definindo “como forma de governo a monarquia hereditária¹⁷, constitucional e representativa”. (BRASIL, 2017, online).

O período monárquico brasileiro (entre 1822 a 1889) foi marcado por intensos embates pela hegemonia política entre políticos liberais e conservadores, influenciando

¹⁷ A nova constituição de 1824 define no TÍTULO 3º – Dos Poderes, e Representação Nacional; e no TÍTULO 4º – Do Poder Legislativo – CAPÍTULO I, a dinastia de Dom Pedro I e a Assembleia Geral representantes da nação brasileira. Mais informações: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>>.

na estabilidade administrativa do império. A corrente política liberal buscava o fortalecimento do poder da província, ou seja, “a descentralização política e administrativa” e a corrente política conservadora entendia que pela centralização do poder se garantiria a ordem social, “a unidade da Nação e a unidade do poder político”. (CASTANHA; BITTAR, 2009, p. 39).

Entretanto, a Constituição Imperial estruturava um “regime político imperial de caráter absolutista” (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 38), em que, as camadas ricas da sociedade, políticos liberais e a aristocracia intelectual — formados principalmente em universidades europeias — buscavam a conciliação com a herança do pensamento político português estabelecendo uma unidade político-administrativa com o Imperador como representante legítimo e garantidor das leis e união da ‘nação brasileira’ (BRASIL, 1824), através do Poder Moderador¹⁸ e do poder de veto às decisões da Assembleia Geral¹⁹ e a manutenção das relações sociais de poder e escravistas de produção. (CARVALHO; ARAUJO, 2012; FERREIRA JUNIOR, 2010; CASTANHA; BITTAR, 2009).

Outro aspecto da Constituição Imperial foi a definição jurídica dos indivíduos que usufruíam da condição de cidadão²⁰, seus direitos civis e políticos, além dos limites do Estado. (BRASIL, 2017; FERREIRA JUNIOR, 2010). Porém, “a influência das ideias liberais europeias” (SAVIANI, 2016, p. 6), advindas dos preceitos iluministas²¹ presentes na Constituição Imperial foram ajustadas à realidade brasileira, sobressaindo o

¹⁸ Fica definido no TÍTULO – 5º Do Imperador, – CAPÍTULO I Do Poder Moderador, art. 98 – O Poder Moderador é a chave de toda a organização Política, e é delegado privativamente ao Imperador, como Chefe Supremo da Nação, e seu Primeiro Representante, para que incessantemente vele sobre a manutenção da Independência, equilíbrio, e harmonia dos mais Poderes Políticos. No TÍTULO – 3º Dos Poderes, e Representação Nacional, art. 10 – Os Poderes Políticos reconhecidos pela Constituição do Império do Brasil são quatro: o Poder Legislativo, o Poder Moderador, o Poder Executivo, e o Poder Judicial. Mais informações: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>>

¹⁹ É constituída pelo Poder Legislativo, sendo composto por duas câmaras: Câmara dos Deputados e Câmara dos Senadores. Mais informações: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>>

²⁰ Definido no TÍTULO – 2º Dos Cidadãos Brasileiros, a condição de cidadão no novo regime. Mais informações: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>>.

²¹ Segundo Reale e Antiseri (2005, p. 219), o Iluminismo e a filosofia hegemônica da Europa no século XVIII. Inserindo-se em tradições diversas e não formando um sistema compacto de doutrinas, se configura como um articulado movimento filosófico, pedagógico e político que captura progressivamente as classes cultas e a burguesia em ascensão nos diversos países europeus. A característica fundamental do movimento iluminista consiste em uma decidida confiança na razão humana, cujo desenvolvimento é visto como o progresso da humanidade, e em um desinibido uso crítico da razão. Mais informações: REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. História da filosofia: de Spinoza a Kant. vol. 4. São Paulo, SP: Paulus, 2005.

clientelismo, a patronagem e valores característicos da nobreza portuguesa (CARVALHO; ARAUJO, 2012):

[...] por trás da fachada liberal, as influencias pessoais, as lealdades individuais e os favores recíprocos eram os ingredientes reais do poder. A retórica política estava subordinada à opinião de uns poucos que controlavam o eleitorado. (COSTA, 1999 p. 143 *apud* CARVALHO; ARAUJO, 2012, p. 12).

Na prática, o grande acordo nacional desse período imperial mantém: a organização social escravista, latifundiária e aristocrática — predominantemente de produção agrícola rudimentar; os direitos políticos e civis usufruídos por homens de posses; e o conjunto da população de brancos pobres, negros libertos, indígenas aculturados e mestiços afastados dos cargos eletivos, do exercício da política e posse de cargos no funcionalismo público. (FERREIRA JUNIOR, 2010; CARVALHO; ARAUJO, 2012; MARÇAL RIBEIRO, 1993).

Nesse contexto, a educação escolarizada era destinada às camadas ricas da sociedade predominantemente agrária que utilizavam a instrução escolar como um dos mecanismos para a manutenção do poder político. (CARVALHO; ARAUJO, 2012; MARÇAL RIBEIRO, 1993).

Os diplomas conferidos pelas escolas superiores — por extensão, os da escola secundária — constituíam um dos instrumentos por meio do qual uma pequena camada da população adquiria privilégios na vida pública e privada. Nesse sentido, convinha que o ensino superior estivesse intimamente ligado ao pequeno grupo que dirigia a organização do Estado e fosse por este controlado. (NAGLE, 1974, p. 284).

O período imperial no Brasil constitui-se, em sua Constituição Imperial, a primeira ordenação constitucional sobre a instrução escolar gratuita a todos os cidadãos. (SILVA, 2015; SAVIANI, 2013a; MARÇAL RIBEIRO, 1993).

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824, grifos nossos).

No entanto, o governo central aprovou a Lei n.º 16/1834²² — conhecida como Ato Adicional — que modificou a Constituição Imperial, delimitando as responsabilidades e competências, “no campo da instrução, das assembléias legislativas provinciais e do governo federal” (NAGLE, 1974, p. 279), redefinindo as responsabilidades da administração, do financiamento e organização do ensino primário e do ensino superior.

Art. 10. Compete às mesmas Assembléas legislar:

§ 2º Sobre instrução publica e estabelecimentos proprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem creados por lei geral. (BRASIL, 1834).

Na prática, o Ato Adicional de 1834, transferiu os encargos financeiros de criação e manutenção de “escolas primárias e gratuitas a todos os cidadãos” (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 39) às províncias. Observa-se, também, que o período de transição²³ do regime monárquico para a Primeira República do Brasil se mantém essa discricionariedade do Ato Adicional de 1834 sobre a instrução pública na Constituição Republicana de 1891²⁴ — que dividiu em Ensino Primário, privativo aos Estados–federados e Ensino Secundário e Superior ao Estado–Federal no período republicano. (FERREIRA JUNIOR, 2010; NAGLE, 1974).

Art.34 – Compete privativamente ao Congresso Nacional:

30. legislar sobre a organização municipal do Districto Federal, bem como sobre a policia, o *ensino superior* e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União;

Art 35 – Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:

2º) animar no Pais o desenvolvimento das *letras, artes e ciências*, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;

3º) *criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;*

4º) *prover a instrução secundária no Distrito Federal.* (BRASIL, 1891, *grifos nossos*).

²² Lei nº 16, (de 12 de agosto de 1834) que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm>>

²³ Segundo Ghiraldelelli Junior (1994, p. 17), a República [brasileira] resultou de um golpe militar em 15 de novembro de 1889. Três forças sociais participaram do movimento e empunharam o comando da sociedade política após o golpe: uma parcela do Exército, fazendeiros do Oeste paulista (cafeicultores) e representantes das classes médias urbanas (intelectuais). Fonte. GHIRALDELELLI JUNIOR, Paulo. História da Educação. — 2ª ed. — São Paulo: SP, Cortez, 1994.

²⁴ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>>

Assim, “na medida em que cercearam a liberdade de ação do legislador ordinário, impediram a necessária atuação do Governo Federal no domínio do ensino primário e a dos Governos Estaduais na área do ensino secundário e superior”. (NAGLE, 1974, p. 282). A norma jurídica — síntese do grupo que domina a administração pública em geral —, nesse contexto, impediu a disseminação do ensino público, o que contribui para o elitismo educacional e o desejo da classe dominante de formar “os homens cultos do país” (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p. 17) e “os futuros membros das “classes dirigentes”” (NAGLE, 1974, p. 280-281) com a mesma mentalidade elitista.

Com o advento do regime republicano no Brasil, prescreve constitucionalmente ao ensino público o princípio de laicidade.

Art. 72 – A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes á liberdade, á segurança individual e á propriedade, nos termos seguintes:
§ 6º *Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos.*
(BRASIL, 1891, *grifos nossos*).

Desse modo, chega ao fim o “regime do Padroado, já que nenhuma igreja poderia gozar de qualquer tipo de dependência em relação ao Estado”. (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 56). Entretanto, Ferreira Junior (2010) aponta que a educação na república apresenta um movimento de descontinuidade em relação ao antigo regime, mas sem a radicalidade da ruptura com o novo momento. Ou seja, o ensino público, anunciado como laico — princípio que se apresentava como “algo ideal, como uma realidade desejável” (SAVIANI, 2013a, p. 211) —, “continuou identificado com os aspectos pedagógicos essenciais da escola colonial e imperial, isto é, prosseguiu sendo elitista, mnemônico e verbalista”. (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 57).

Durante o período da Primeira República²⁵ o Governo Federal empenhou-se em várias reformas educacionais lideradas — durante esse período — pela Reforma

²⁵ Segundo Clark (2006, p.4) a elaboração da Constituição de 1891, deu ao Brasil um regime presidencialista e representativo. Apesar de seu anúncio como de tendência liberal e democrático, foi esse regime dominado por forças política elitista, constituída a partir de um modelo de Estado oligárquico, no qual prevaleceu o interesse dos grupos dominante dos Estados mais ricos, isto é, às oligarquias cafeeiras de São Paulo, Minas Gerais e do Rio de Janeiro. Essa forma política ficou conhecida como a do “café com leite”, por serem seus representantes oriundos de Minas Gerais ou de São Paulo, Estados responsáveis por indicarem os candidatos à presidente da República”. Fonte: CLARK, Jorge Uilson. A Primeira República, as escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano: 1889–1930. Primeira República

Benjamin Constant (1890); Código Epiácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925). (DELANEZE, 2006; PALMA FILHO, 2005a; MARÇAL RIBEIRO, 1993).

A reforma Benjamin Constant (1890) ao ensino público busca imprimir uma inflexão positivista²⁶. Na formação dos estudantes, sua reforma — ainda que de forma heterodoxia — propõe que maior parte do ensino “fosse constituída pelo estudo das ciências fundamentais” (PALMA FILHO, 2005a, p. 2), — “segundo a classificação das ciências de Augusto Comte” (CURY, 2009, p. 720), na estruturação de um sistema educacional e na organização institucional, ampliaria o número de disciplinas e os anos duração em todos os níveis de ensino. (DELANEZE, 2006; PALMA FILHO, 2005a; MARÇAL RIBEIRO, 1993). Na nascente República, Benjamin Constant, assentava o progresso²⁷ em um cidadão educado, a partir do conhecimento científico, como condição imprescindível para o avanço social e garantia dos valores do novo regime. Porém, por falta de apoio político do grupo dominante da administração pública geral e de infraestrutura institucional para implementação, a “Reforma Benjamim Constant não chegou a ser posta em prática” (DELANEZE, 2006, p. 11), demonstrando que o “Estado se apresenta como instituição asseguradora a estrutura de classes existentes” (NAGLE,

(1889–1930). 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_primeira_republica_intro.html>>.

²⁶ Segundo Klein (2010, p. 3) o positivismo caracteriza-se por uma corrente filosófica que surgiu na França no final do século XVIII, no momento em que se desenvolveu a filosofia das luzes. Foi idealizado por Augusto Comte e John Stuart Mill. O positivismo defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Tudo aquilo que não puder ser provado pela ciência é considerado como pertencente ao domínio teológico – metafísico. Fonte: KLEIN, Roseli B. Os fazeres da escola primária: ideais positivistas garantindo a implantação do nacionalismo. IX Jornada do HISTEDBR, 2010, Belém. Jornada HISTEDBR. Belém: UFPA, 2010. v.1. p.01-14. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/_files/3hNyFfzz.pdf>>

Segundo Silva (2004, p. 13) Marcado pela ideia–força da ciência, do laicismo e da razão, o positivismo saiu em defesa de uma ciência livre, como condição imprescindível para garantir os valores da igualdade, justiça e fraternidade, ideais tão caros à Revolução Francesa. Assim, o ideário positivista é marcado por uma forte carga de otimismo e de esperança no futuro, a partir da exaltação da ciência e do saber com instrumentos de instalação de um novo mundo. Fonte: SILVA, João Carlos da. Utopia Positivista e Instrução Pública no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.16, p. 10–16, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis16/art2_16.pdf>>

²⁷ Segundo (COMTE, 1972, p. 111 apud SOUZA, 2008, p. 140) a civilização sujeita a uma marcha progressiva, na qual todos os passos são rigorosamente encadeados uns aos outros, segundo leis naturais, que a observação filosófica do passado pode descobrir, e determinam, para cada época, de maneira inteiramente positiva, os aperfeiçoamentos que o estado social deve experimentar, quer em suas partes, quer em seu conjunto. Fonte: SOUZA, Ricardo Luiz de. A ordem e a síntese: aspectos da sociologia de Auguste Comte. Cronos, Natal-RN, v. 9, n. 1, p. 137-155, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1813/pdf_55>>

1976, p. 292), firmando o ensino público ao privilégio dos filhos da classe economicamente abastadas. (FERREIRA JUNIOR, 2010; DELANEZE, 2006; PALMA FILHO, 2005a; MARÇAL RIBEIRO, 1993).

A segunda reforma educacional foi capitaneada por Epitácio Pessoa²⁸, conhecida por Código Epitácio Pessoa (1901). Em relação à formação dos estudantes são retiradas “as disciplinas da área de ciências do currículo (biologia, sociologia e moral)” (MELO, 2012, p. 43) e acentua a parte literária e a área das humanidades, arrefecendo as pretensões positivistas para a ensino público. (MARÇAL RIBEIRO, 1993).

Já na organização institucional do ensino público, o Código não tratou sobre o ensino primário (acesso, ampliação e financiamento) e no tocante ao ensino secundário passou a ser uma etapa preparatória para o ingresso no ensino superior. (OLIVEIRA, 2012; PALMA FILHO, 2005a; MARÇAL RIBEIRO, 1993). Deve-se dizer sob essa nova reforma educacional que o domínio da escolarização representou o Estado se colocando como a manutenção da ordem social, isto é, colocou-o como salvaguarda da formação intelectual dos filhos do grupo dominante e negligenciou-a aos filhos do conjunto da população de brancos pobres, negros libertos, indígenas aculturados e mestiços. (FERREIRA JUNIOR, 2010; DELANEZE, 2006; PALMA FILHO, 2005a; MARÇAL RIBEIRO, 1993; NAGLE, 1976).

A terceira reforma educacional foi de Rivadávia Corrêa (1911):

[...] vem envolvida na roupagem compósita do liberalismo político e do positivismo ortodoxo, e arrasta o Estado, francamente, para o caminho da abstenção. Não se fiscalizam as escolas; não há exames oficiais; entra em eclipse a prova de capacidade para o exercício profissional. (ALMEIDA JR., 1953, p. 77 *apud* CURY, 2009, p. 722).

A reforma ficou conhecida pela desoficialização²⁹ do ensino brasileiro. (PALMA FILHO, 2005a). Segundo Oliveira (2012, p. 49) a “legislação da instrução fora das vias

²⁸ Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa, (nasceu em Umbuzeiro/PB no dia 23 de maio de 1865 e faleceu em Petrópolis/RJ no dia 13 de fevereiro de 1942). Entre muitos cargos eletivos foi Presidente do Brasil entre 1919 a 1922. Fonte: DIAS, Sonia. Atlas Histórico do Brasil. CPDOC. Fundação Getúlio Vargas. <<<https://atlas.fgv.br/verbetes/epitacio-pessoa>>>

²⁹ Segundo Cury (2009, p. 718) durante a Constituinte de 1890-1891 houve um intenso debate em torno da procedência do ensino oficial até então existente no país. Entenda-se por ensino oficial aquele criado e mantido pelos poderes públicos, aos quais também pertence a titularidade privativa da chancela dos certificados e diplomas. [...] Goza das prerrogativas do ensino oficial aquele ofertado pela iniciativa privada autorizada a fazê-lo, tendo em vista a liberdade de ensino. Por consequência, pode-se dizer que o ensino

escolares” sugeria o descompromisso do poder público em relação à educação, bem como “a supressão de qualquer fiscalização: a plena autonomia dada aos estados equivalia a falta de qualquer tipo de controle federal”.

Dessa forma, com a autonomia total da instrução escolar “se seguiu uma verdadeira privatização do ensino e uma grande dispersão formativa” (CURY, 2009, p. 733), isto é, o “ensino oficial, uniforme, do sistema de 1901 cede lugar, então, a um ensino livre, diversificado e flexível, a realizar-se em estabelecimentos autônomos”. (NAGLE, 1974, p. 145 *apud* CURY, 2009, p. 732). Porém, a desoficialização do ensino não alterou a situação de descaso com o ensino primário, observando-se a continuidade do privilégio dos filhos da classe economicamente abastadas, pois conseguiam subsidiar sua formação. (OLIVEIRA, 2012; CURY, 2009; PALMA FILHO, 2005a; MARÇAL RIBEIRO, 1993).

A quarta reforma educacional de Carlos Maximiliano (1915) “afasta-se da orientação de Epiácio Pessoa” (PALMA FILHO, 2005a, p. 5), reoficializando o ensino, a partir da publicação do Decreto n.º 11.530/1915³⁰, pelo presidente da República Wenceslau Braz Pereira Gomes. Desse maneira, o governo federal: encaminhou a reorganização do ensino secundário e superior, mantendo a estruturação do ensino escolar — ensino primário privativo aos Estados–federados e que a ensino secundário e superior ao Estado–Federal — herança do Ato Adicional do Império de 1834 (FERREIRA JUNIOR, 2010); restituiu a autonomia relativa, revigorando a tarefa disciplinadora e aperfeiçoadora do Governo Federal na instrução secundária do País; recolocou ao Colégio Dom Pedro II a função de estabelecimento–modelo; reestabeleceu os exames preparatórios e a certificação de estudos secundários reconhecidos pelo governo federal; manteve a eliminação dos privilégios escolares — introduzida pela reforma anterior — e o “exame vestibular” (BRASIL, 1915, art. 78, alínea a) de entrada ao ensino superior. (NAGLE, 1974). Essa reforma, encaminhou-se para a “manutenção de estabelecimentos–padrão” para que servissem “de modelo para as demais escolas

oferecido pela iniciativa privada, quando autorizado, tem o valor do ensino oficial. Fonte: CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108.pdf>>>

³⁰ Decreto n.º 11.530, (de 18 de março de 1915) que reorganiza o ensino secundário e o superior na república. <<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>>

secundárias”. (NAGLE, 1974, p. 146). Desse modo, a escassez desses estabelecimentos “define, é certo, o caráter altamente seletivo do ensino secundário” (NAGLE, 1974, p. 146), servindo de “instrumento de manutenção de *status* social elevado e de ascensão a este *status*”. (NAGLE, 1974, p. 147).

A quinta e última reforma educacional, capitaneada por João Luiz Alves — conhecida por Lei Rocha Vaz³¹ (1925) — vigorou a partir da publicação do Decreto n.º 16.782-A/1925³² pelo presidente desse período republicano (1922 a 1926), Arthur da Silva Bernardes³³. Foi pela primeira vez que uma reforma educacional “procurou estabelecer uma legislação que permitisse ao Governo Federal uma ação conjunta com os Estados da Federação no sentido do atendimento do ensino primário” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 28) definindo dotação orçamentário ao ensino primário. (BRASIL, 1925, art. 24). Em relação ao ensino secundário, ele dividiu-se em séries, com seis anos de duração, cessando os exames preparatórios sem currículo definido. Também foi introduzida, pela primeira vez, a disciplina de instrução moral e cívica (BRASIL, 1925, art. 47, 6) na formação secundarista, “estabelecendo vínculos entre a formação moral e a salvação do País”. (NAGLE, 1974, p. 188).

Outra mudança no ensino secundário foi a característica que vinha trazendo das reformas anteriores de mera preparação ou formação direcionada para o ensino superior. (PALMA FILHO, 2005a). Tinha por objetivo, agora, “fornecer a cultura média geral do país” (BRASIL, 1925, art. 47) e deveria ser vista “como um preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicar o indivíduo”. (NAGLE, 1974, p. 149). Contudo, a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925) não foi suficiente para solucionar os problemas educacionais — de natureza técnico-pedagógica e política-administrativa. “Numa sociedade agrícola onde os meios de produção eram elementares” (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p. 19), o predomínio agrário/comercial/exportador a administração pública geral, circunscrevia a estrutura do ensino escolar brasileiro. “A

³¹ O nome Rocha Vaz deveu-se à participação do diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Juvenil da Rocha Vaz (1881-1964), na elaboração da reforma. Fonte: <<<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/escancimerj.htm>>>

³² Decreto nº 16.782-A, (de 13 de janeiro de 1925) que estabelece difusão do ensino primário, reforma o ensino secundário e o superior. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm>>

³³ Para mais informações: <<<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/artur-da-silva-bernardes>>>

educação tradicional manteve-se durante este período como consequência do próprio modelo sócio-econômico, que não havia substancialmente sido alterado com o advento da República” (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p. 18) e além disso, “o governo não se interessava em ampliar a rede secundária, pois a economia não exigia nível médio”. (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p. 19).

O quadro geral que se desenvolveu o ensino secundário marcará, também, o desenvolvimento do ensino superior durante a Primeira República. Processando-se simultaneamente, as reformas de um e de outro justificam a idéia e que eram considerados inseparáveis ou, melhor, justificam a afirmação e que uma completa dependência existia entre a escola secundária em relação à escola superior. (NAGLE, 1974, p. 157).

Ao analisar o período entre 1889 até 1929, Nagle (1974), aponta que o governo federal, por meio de sua função normativa e fiscalizadora das escolas superiores federais, procurou impor “padrões para todas as suas congêneres — estaduais e particulares — disseminadas em todo o País”. (NAGLE, 1974, p. 157).

Desse modo,

[...] ao longo da Primeira República logrou a construção de um sistema de ensino pouco democrático que privilegiava o ensino secundário e superior em detrimento da expansão do ensino primário.

As elites não só enviavam seus filhos aos colégios particulares como também se utilizavam o Estado para criar uma rede de ensino público para o atendimento de seus filhos. Assim, todas as reformas da legislação do ensino providas do governo federal priorizavam suas atenções para o ensino secundário e superior. (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 27).

A partir do rearranjo político³⁴, em 1930³⁵, que pôs fim ao rodízio exercido pelas oligarquias de Minas–São Paulo na administração política institucional do Estado federal,

³⁴ Segundo Nagle (1976) entre 1920 e 1929, havia um envolvimento do país em um clima de efervescência ideológica e de inquietação social; um maior grau de perturbação provocado pelas campanhas presidenciais; alastramento das incursões armadas; lutas reivindicatórias do operariado; pressões da burguesia industrial; medidas de restrição adotadas na Revisão Constitucional de 1926 e; o desencadeamento do movimento revolucionário vitorioso de outubro de 1930. Fonte: NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na Primeira República. — 1ª reimpr. — São Paulo: SP, E.P.U/MEC, 1976. 400 p. (Convênio com a Fundação Nacional de Material Escolar — Ministério da Educação e Cultura)

³⁵ Segundo DI GIOVANNI (1994) a Revolução de 30 não foi exatamente uma revolução, no sentido exato deste conceito. Uma revolução significa o momento de mudança onde o poder político é tomado pela classe que está sendo dominada. Não foi isto que aconteceu. Fonte: DI GIOVANNI, Maria Lucia Ruiz. História. — 1ª reimpr. — São Paulo: SP, Cortez, 1994. 240 p. — (Coleção magistério). 2º grau. Série formação geral).

setores sociais marginalizados do poder — militares, empresários industriais, burguesia urbana — assentou-se ao exercício da administração política institucional da União. (FERREIRA JUNIOR, 2010; GHIRALDELLI JUNIOR, 1994; NAGLE, 1974).

Com isso, o governo provisório consubstanciado na figura de Getúlio Vargas, aprovou em 16 de julho de 1934, uma nova Constituição³⁶ republicana, “primeira a destinar todo um capítulo à questão educacional” (SAVIANI, 2013a, p. 211) — Título V – *Da Família, da Educação e da Cultura*, Capítulo II – *Da Educação e da Cultura*. (BRASIL, 1934).

Para Saviani (2013b), duas forças de sustentação no campo educacional contribuíram ao projeto de hegemonia da burguesia industrial:

[...] de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. (SAVIANI, 2013b, p. 193).

Nestas primeiras décadas do século XX, as diretrizes da educação nacional brasileira estavam em disputa entre os pensadores católicos e os reformadores liberais. Os pensadores católicos defendiam o ensino religioso, a escola privada e “a separação entre os sexos³⁷ nos espaços escolares”. (ANDREOTTI, 2006, p. 106). Os renovadores liberais defendiam o ensino público, laico e gratuito, de responsabilidade do Estado e sem distinção de sexo. (ANDREOTTI, 2006; FAUSTO, 2000).

Desse modo, foram proclamados pela Constituição de 1934 princípios de uma educação liberal: universalidade da educação; gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; liberdade de ensinar. Além disso, estava presente a ideia de vinculação orçamentária, de criação do Conselho Nacional de Educação, de elaboração de um Plano Nacional de Educação e de fixação de diretrizes para uma educação nacional. (BOUTIN; SILVA, 2015; DINIZ, 1999).

³⁶ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>>

³⁷ Segundo Fausto (2000, p. 339) “sob esse aspecto, o pressuposto era de que meninos e meninas deveriam receber educação diferente, pois destinavam-se a cumprir tarefas diversas, na esfera do trabalho e do lar”. Fonte: FAUSTO, Boris. História do Brasil. 8ª. ed. — São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2000. — (Didática — 1).

Com isso, o governo federal organizou “a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade”. (FAUSTO, 2001, p. 188 *apud* BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4491). Também, por conta da vigência de um governo de aliança heterogênea, que comportava tanto valores de pensadores católicos, como de reformadores liberais, a Constituição de 1934 implementou em seu capítulo sobre a educação nacional o ensino religioso³⁸ nas escolas públicas e subvenções às “escolas confessionais, as únicas instituições escolares privadas que existiam no Brasil de então”. (FERREIRA JUNIOR, 2010, p. 63).

Outro avanço da educação nacional é a primeira manifestação sobre ampliação de jornada escolar no ordenamento jurídico em uma constituição brasileira. Disposto no art. 150, estabelecendo competência da União “*ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos*”. (BRASIL, 1934, art. 150, alínea a, *grifos nossos*).

A intencionalidade político-pedagógica desse período firmava-se nos ecos da Escola Nova, que traduzia “os ideais liberais na defesa de uma escola pública para todos”. (ANDREOTTI, 2006, p. 105). Acreditava-se que essa “*nova educação*, fundamentada no mundo industrial, era a melhor maneira de formar o indivíduo tanto para ‘realizar o acréscimo da produção social’ quanto para ‘fazer homens cultivados e úteis sob todos os aspectos’”. (GALTER; MENDES; PERIN. 2016. p. 283, *grifos do autor*).

Entretanto, a prática do modelo educacional do governo federal de 1934 constituiu-se de modo diferenciado para o atendimento da classe trabalhadora, restringindo-lhe a conhecimentos mínimos necessários para a formação da força de trabalho urbano-industrial, enquanto o ensino dos filhos do grupo dominante dava-se em conformidade com as expectativas de formação³⁹ dos futuros dirigentes do país e de

³⁸ Segundo Saviani (2013b, p. 196) por meio do ministro Francisco Campos — do Ministério da Educação e Saúde Pública — foi aprovado o Decreto n. 19.941, que introduziu, pela primeira vez na história da República, o ensino religioso nas escolas oficiais. Fonte: SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. — 4ª.ed. — Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. 472 p. — (Coleção memória da educação).

³⁹ No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. (GIOLO, 2012. p. 94) Fonte: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

uma elite intelectual. (BOUTIN; SILVA, 2015; FERREIRA JUNIOR, 2010; ANDREOTTI, 2006).

2.1.2 História da educação brasileira: enquanto política pública educacional e de ampliação de jornada escolar

Segundo Guiraldelli Junior (1994) em 1932, tempos antes da promulgação da Constituição Federal de 1934⁴⁰, no Brasil, um grupo de renovadores liberais vieram a público com um longo documento que anunciava “novos ideais de educação” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 189), sob o nome de Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴¹. Nele, a “*nova educação*, fundamentada no mundo industrial”, objetivava cultivar indivíduos úteis sob todos os aspectos da produção social e da república brasileira que se firmava. (GALTER; MENDES; PERIN, 2016; MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006). O Manifesto anunciava uma educação renovada como “reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 191). Postulado o Manifesto de 1932 ao movimento escolanovista — “corrente pedagógica tributária do liberalismo” (GALTER; MENDES; PERIN, 2016. p. 278) — e “como pano de fundo as necessidades da sociedade industrial” (GALTER; MENDES; PERIN, 2016. p. 286):

[...] para os signatários do Manifesto, o domínio do conhecimento (técnico/científico, mediado pela moral laica) nas mais distintas áreas do saber era tido como condição para modernizar o setor produtivo, a

⁴⁰ A partir do rearranjo político, em 1930, que pôs fim ao rodízio exercido pelas oligarquias de Minas Gerais-São Paulo (NAGLE, 1974; FERREIRA JUNIOR, 2010) na administração política institucional do Estado federal, “setores sociais marginalizados do poder” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994, p. 40) — militares empresários industriais, burguesia urbana — assentam-se no exercício da administração política institucional da União consubstanciado na figura de Getúlio Vargas, sintetizando os valores desse novo momento do Brasil na Carta do Estado-Maior em 16 de julho de 1934.

⁴¹ Segundo Galter, Mendes e Perin (2016) foi a síntese dos debates que permeou as conferências em defesa recorrente de reforma da educação nacional durante a IV Conferência Nacional de Educação, organizada pela Associação Brasileira Educação (ABE), no Distrito Federal, no período entre 13 a 20 de dezembro de 1931.

cultura, a política, enfim, todos os setores da sociedade. (GALTER; MENDES; PERIN, 2016. p. 287).

No Manifesto, os signatários⁴² chamavam a responsabilidade do Estado para o reconhecimento do “direito de cada indivíduo à sua educação integral” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 192), estabelecendo a competência pública de organizar os meios necessários por um plano geral de educação, de estrutura orgânica para uma “escola acessível, em todos os seus graus” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 193), em diferentes fases do desenvolvimento, a todos “para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 193).

O princípio da “escolarização em turno integral no Brasil” (ESQUINSANI, 2008, p. 2) aparece, assim, junto ao grupo de intelectuais da educação renovada, o movimento escolanovista, influenciados pelo “pragmatismo e pelo pensamento de John Dewey (1859-1952)”. (ESQUINSANI, 2008, p. 2). Dentro deste debate, um intelectual da educação renovada, influenciado pelo pensamento de John Dewey — que teve contado com a obra do autor quando estudou na Universidade de Columbia —, e desbravador da educação de turno ampliado foi o educador Anísio Spínola Teixeira (1900-1971).

No entender de Anísio Teixeira, o Brasil, como país pobre, não poderia furtar-se ao compromisso de educar plenamente as novas gerações, como questão de justiça social, mas respeitando a igualdade de condições de acesso para todos, ou seja, um projeto com equidade. (CELLA, 2010, p. 28).

Anísio Teixeira entendia que essa nova escola deveria ser de tempo integral para conseguir atuar em seu compromisso de educar o povo. Desse modo, quando Anísio Teixeira assumiu a Secretaria da Educação e Cultura do governo estadual da Bahia, no

⁴² Fernando de Azevedo; Afranio Peixoto A. de Sampaio Doria; Anísio Spinola Teixeira; M. Bergstrom Lourenço Filho; Roquette Pinto; J. G. Frota Pessôa; Julio de Mesquita Filho; Raul Briquet; Mario Casassanta; C. Delgado de Carvalho; A. Ferreira de Almeida Jr.; J. P. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy M. da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venancio Filho; Paulo Maranhão; Cecilia Meirelles; Edgar Sussekind de Mendonça; Armanda Alvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nobrega da Cunha; Paschoal Lemme; Raul Gomes. Mais informações: MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 02 out. 2019>>.

governo Otávio Mangabeira (1947 a 1951), em 1947, ele atuou na concretização desse modelo, repensando o sistema escolar estadual aos “moldes da sociedade urbana e industrial nascente, o que envolvia novos currículos, novos programas e novos docentes” (ESQUINSANI, 2008, p. 2), criando e instalando, em 21 de outubro de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), no bairro da Liberdade, considerado um dos mais pobres naquele período, na capital do Estado da Bahia, Salvador. (CELLA, 2010; ESQUINSANI, 2008; EBOLI, 1969). O “Centro ficou conhecido como “Escola Parque” e se transformou em obra máxima de seu idealizador”. (DÓREA, 2000, p. 7).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi criado para a formação das camadas populares, visando contribuir na solução de problemas sociais, especialmente a pobreza, oportunizando a essas crianças uma formação integral, que contemplava não só os conteúdos escolares mínimos, mas tinham a oportunidade de experimentar e conhecer outras formas de aprender seja através das atividades físicas, de socialização, oficinas de trabalhos manuais, dança, música, dentre outras possibilidades ofertadas na escola. (CELLA, 2010, p. 28).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro oferecia um ambiente de múltiplas “práticas educativas (teatro, biblioteca, educação física, pavilhão de trabalho, artes plásticas, jornal, rádio, banco econômico etc.)” (EBOLI, 1969, p. 5), com as escolas–classe e escola–parque. (BERGO, 2014; EBOLI, 1969). Segundo Bergo (2014) e Eboli (1969), a estrutura curricular que contempla a Escola–Classe era destinada à instrução dos alunos e “equivaleria hoje às disciplinas de português, matemática e ciências, do atual currículo básico”. (BERGO, 2014, p. 12). Já na Escola–Parque “as crianças eram divididas e agrupadas de acordo com as atividades de seus interesses (dança, música, teatro, desenho, educação física etc.)” (BERGO, 2014, p. 12) em “horários alternativos aos destinados ao atendimento dos alunos regularmente matriculados”. (MARTINS, 2006, p. 149).

Além do atendimento à Educação Fundamental na Bahia, a Escola–Parque representou um espaço privilegiado para o desenvolvimento de atividades culturais por parte da comunidade do entorno. (...) Nesse sentido, além de educação formal, a Escola–Parque abrigava e estimulava as atividades culturais locais e de outros bairros e subúrbios mais distantes. (MARTINS, 2006, p. 149).

No ano de 1950, na ocasião da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Anísio Teixeira reiterou em seu discurso suas bases liberais, influenciando as diretrizes educacionais dessa educação nova.

Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe seus seis anos de cursos. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente a criança para a sua civilização — esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1977, p. 141).

Posteriormente, no período entre 1952 a 1964, Anísio Teixeira ocupou⁴³ o cargo de Diretor-Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). No ano de 1957, o Presidente Juscelino Kubitschek⁴⁴ (1956 a 1961) solicitou ao Inep a tarefa de elaborar um plano educacional para a rede pública de ensino de Brasília. O Plano de Sistema Escolar Público de Brasília foi aprovado pelo Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado e encaminhado para execução. (BERGO, 2014; DIB, 2010; MARTINS, 2006).

Baseado no modelo deste centro [Centro Educacional Carneiro Ribeiro] de Salvador, Bahia, foi organizado o sistema escolar de Brasília, cujo plano traçamos, com o propósito de abrir oportunidades para a capital do país oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro. (TEIXEIRA, 1977, p. 132).

Assim, os Centros de Educação Elementar (CEE) foram incluídos e organizados de acordo com o Plano Piloto da cidade, abrangendo a “concepção de novos e complexos conjuntos escolares” (TEIXEIRA, 1977, p. 133) com um jardim de infância e uma escola-classe para cada quadra e uma escola-parque para cada grupo de quatro quadras da capital. (DIB, 2010; MARTINS, 2006; TEIXEIRA, 1977). Desse modo, os CEE compreendiam o jardim de infância: destinados à educação de crianças na idade entre

⁴³ Segundo Freitas e Nascimento (2006, p. 209) “Anísio Teixeira foi empossado no cargo de diretor geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no dia 04 de julho de 1952, após haver sido designado pelo ministro Ernesto Simões Filho”.

⁴⁴ Mais informação acesse: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/juscelino_kubitschek>>

quatro a seis anos; as escolas–classe para a educação intelectual sistemática dos estudantes na idade entre sete a quatorze anos; e as escolas–parque destinadas a completar a tarefa das escolas–classe no desenvolvimento artístico, físico e recreativo das crianças, e também, por sua iniciação ao trabalho, com base no uso de uma rede de prédios interligados e constituídos por: biblioteca, museu, espaços para recreação e desenvolvimento de oficinas de artes industriais, salas para atividades de música, teatro, dança, artes plásticas, exposições, refeitório e setor administrativo. Assim, constituía-se a educação de 1º Grau (pré-primário e ensino primário) e a educação de Grau Médio (Ensino Médio) da capital brasileira⁴⁵. (BRASIL, 1961; TEIXEIRA, 1977; MARTINS, 2006).

Com essa estrutura, os Centros de Educação Elementar (CEE) ofereciam uma estrutura que buscava associar “o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a auto–educação” (TEIXEIRA, 1997, on-line) resultante de atividades sociais, recreativas, artísticas e de iniciação para o trabalho que os alunos participavam (BERGO, 2014; DIB, 2010), com o objetivo de desenvolver “valores de responsabilidade individual e coletiva”. (DIB, 2010, p. 51-52). Diferentemente do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado com o objetivo de formação das camadas populares, os Centros de Educação Elementar foi pensado por Anísio Teixeira para “ser modelo para o País enquanto instituição democrática aberta a todas as classes sociais” (DIB, 2010, p. 53) e um exemplo de um novo tipo de educação. (BERGO, 2014; DIB, 2010; TEIXEIRA, 1977).

Outra experiência em turno ampliado na educação elementar no Brasil foi o Projeto Piloto de Educação de Crianças da Favela, que esteve em funcionamento entre o período de 1961 a 1965, sob o comando de Carlos Lacerda⁴⁶ ao governo estadual —

⁴⁵ Atualmente a LDBEN nº 9.394 (de 20 de dezembro de 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Sendo a Educação Básica formada pela educação infantil (composta por creches e pré-escolas, sendo obrigatório o atendimento a crianças de 4 e 5 anos), ensino fundamental (obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade) e ensino médio (com duração mínima de três anos). Mais informações: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>>.

⁴⁶ Carlos Frederico Werneck de Lacerda, jornalista de profissão, foi Dep. Fed. pelo Distrito Federal em 1955; 1956-1960; governador do Estado da Guanabara de 1960 a 1965. Embora registrado em Vassouras (RJ), nasceu no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, em 30 de abril de 1914, filho de Maurício Paiva de Lacerda e de Olga Werneck de Lacerda. Faleceu no Rio de Janeiro em 21 de maio de 1977. Mais informações, acesse: <<<http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-biografico/carlos-frederico-werneck-de-lacerda>>>

eleito para o mandato de 1960 a 1965 — do extinto Estado da Guanabara⁴⁷, incorporado ao Estado do Rio de Janeiro no ano de 1975. (BERGO, 2014; SANTOS, 2008; MAURÍCIO, 2004). “Esse programa de educação em tempo integral abrangia, além do atendimento pedagógico, atendimento médico, psicológico e alimentar aos alunos, e assistência social às suas famílias”. (MAURÍCIO, 2004, p. 41).

Para se entender a concepção desse Projeto é importante considerar que, tempos antes, no período em que Carlos Lacerda exerceu o mandato de deputado federal (1955/1956 a 1960), ele apresentou o substitutivo⁴⁸ ao Projeto de Lei n.º 2.222-B/1957, que dispunha sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, revelando seu alinhamento aos interesses privado–empresariais e das escolas confessionais, notadamente, interesses da Igreja Católica no campo educacional (SAVIANI, 2016; KELLER, 2009), abrindo caminho, segundo Saviani (2016), para a apropriação privada do orçamento público pelos colégios privados e confessionais, através do financiamento de matrículas em oposição à expansão das vagas em escolas públicas e de responsabilização do poder público a garantia do direito do indivíduo a gratuidade do ensino em escola pública estatal.

Diante do exposto, o Projeto Piloto de Educação de Crianças da Favela associava-se às defesas anteriores de Carlos Lacerda (identificação com os setores privatistas da sociedade, formação educacional estruturalmente dualista: uma ao ensino técnico–profissionalizante e outra a um ensino secundário com o objetivo de acesso ao ensino superior). Remetendo-se a Dib (2010) e Teixeira (1977), que apresentam os Centros de Educação Elementar de Brasília como um modelo de escola democrática, acessível a

⁴⁷ Segundo Ferreira (2006, p.163) a “fusão do estado da Guanabara com o estado do Rio de Janeiro foi decretada pelo presidente Ernesto Geisel em 1º de julho de 1974, pela Lei Complementar nº 20, e implantada a partir de 1º de março de 1975”. Mais informações: FERREIRA, Marieta de Moraes. A fusão do Rio de Janeiro, a ditadura militar e a transição política. In: A democratização no Brasil: atores e contextos. Rio de Janeiro: FGV, 2006. Cap. 6, p. 163-203.

⁴⁸ Segundo Saviani (2016; 2013) e Machado e Borges Netto (2017; 2015) o conflito reavivado pelo substitutivo entre os defensores da escola pública, educadores e intelectuais liberais e socialistas, em contraposição aos defensores da escola privada, por meio de quadros privatistas da Igreja Católica, parlamentares alinhados aos interesses privado–empresariais representados pelo deputado Carlos Lacerda e donos de escolas privadas, “na sua essência, se dava entre projetos societários distintos que, por sua vez, possuíam suas manifestações educacionais e pedagógicas” (MACHADO; BORGES NETTO, 2017, p. 296). Ao final, segundo Saviani (2016; 2013), após a tramitação do substitutivo pelas Casas Legislativas (Câmara dos Deputados e Senado Federal) foi aprovada a Lei nº 4.024/1961 que Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1961, atendendo as principais reivindicações em disputa, prevalecendo, “portanto, a estratégia da conciliação” (SAVIANI, 2013, p. 22).

todas as camadas socioeconômicas, o Projeto Piloto de Educação de Crianças da Favela não tinha por objetivo a democratização do ensino e de atividades culturais, mas uma solução educacional compensatória, que, segundo Ferraz, Neves e Nata (2018) nada mais seria do que uma “tentativa de impulsionar o sucesso educativo de crianças e jovens socioeconomicamente desfavorecidos” (FERRAZ; NEVES; NATA, 2018, p. 88), facilitando o acesso à educação escolar com o intento de empregabilidade e melhoria de renda.

No estado de São Paulo, na década de 1960, também houve uma experiência em turno ampliado na educação elementar com os Ginásios Vocacionais. Funcionaram entre o período de 1962 a 1969 na rede pública estadual de ensino, assentado na experiência Classes Experimentais⁴⁹ e na estrutura desenvolvida entre 1957 a 1962, período em que esteve em funcionamento. A idealização do modelo das Classes Experimentais no Brasil se deu a partir da participação de um grupo de educadores brasileiros, entre eles, o educador Luis Contier, diretor do Instituto de Educação Alberto Conte⁵⁰ ao Congresso de educadores realizado no Consulado Francês, na França, no ano de 1950. Os educadores foram convidados a estagiar no Centro de Sèvres, onde desenvolveram-se as Classes Nouvelles ou Classes experimentais, para se inteirar do modelo e aplicá-lo à realidade brasileira. (CHIOZZINI; MARQUES, 2016; DIB, 2010).

Segundo Chaves Júnior (2015), Vieira e Dallabrida (2015) e Dib (2010) a primeira estrutura das Classes Experimentais na rede pública estadual de ensino foi implantada no ano de 1957 pela Secretaria da Educação do Estado na cidade paulista de Socorro, mas sem a proteção da lei. O primeiro marco legal foi a publicação nas *Instruções sobre a natureza das classes experimentais* no ano de 1958 e na Portaria MEC n.º 1 (de 02 de fevereiro de 1959) que autorizava “a instalação de Classes Experimentais em todo território nacional”. (CHIOZZINI; MARQUES, 2016, p. 591). No tocante ao modelo pedagógico, às Classes Experimentais utilizavam-se de fundamentação escolanovista,

⁴⁹ Segundo Fagionato (2016, p.2) foram desenvolvidas Classes Experimentais em “diversos Estados no Brasil, e, em diferentes instituições de caráter público ou privado, com orientação leiga ou confessional” durante o período entre 1951 até 1962.

⁵⁰ O Instituto de Educação, atualmente Instituto de Educação Alberto Conte, está localizado na Av. Mário Lopes, nº 120, bairro de Santo Amaro do município de São Paulo (capital) no Estado de São Paulo. Mais informações: <<[<http://www.ipatrimonio.org/?p=17670#!/map=38329&loc=-23.649949000000007,-46.70708799999999,17>>](http://www.ipatrimonio.org/?p=17670#!/map=38329&loc=-23.649949000000007,-46.70708799999999,17)>>.

“pautada nos princípios das classes nouvelles”. (CHAVES JÚNIOR, 2015, p. 106). As principais estratégias eram o estudo — que buscava aproximar o modelo pedagógico da escola, as atividades práticas do mundo do trabalho e a realidade de vida do estudante —, os trabalhos de pesquisa e as atividades em grupos — que buscavam estimular a integração entre as disciplinas e o desenvolvimento das aptidões individuais dos estudantes. (CHIOZZINI; MARQUES, 2016; FAGIONATO, 2016; CHAVES JÚNIOR, 2015).

Diferente das Classes Experimentais que foram implementadas em outros estados⁵¹ brasileiros, os Ginásios Vocacionais foram desenvolvidos e implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) na rede pública estadual de ensino. Os primeiros Ginásios Vocacionais datavam do ano de 1962. (CHIOZZINI; MARQUES, 2016; CELLA, 2010; DIB, 2010). Utilizando-se da estrutura e das experiências das Classes Experimentais desenvolvidas na rede pública estadual de ensino, os Ginásios Vocacionais constituíam-se numa proposta curricular com “referências escolanovistas — como os utilizados na Escola de Sèvres, na Escola Compreensiva Inglesa e na produção intelectual de John Dewey” (CHIOZZINI; MARQUES, 2016, p. 585) — em seu projeto pedagógico. (CELLA, 2010; DIB, 2010).

Os Ginásios Vocacionais foram estabelecimentos de ensino público, em período integral, destinados a alunos do 6º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental, segundo as atuais diretrizes educacionais. Direcionado a jovens de ambos os sexos, com idade entre 11 e 13 anos no ingresso, admitidos perante aprovação nos Exames de Admissão vigentes em todas as escolas estaduais na época. (NAKAMURA, 2016, p.3).

Esse modelo de escola oferecia as disciplinas convencionais, além de “uma matriz curricular diversificada, incluindo Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Física e Artes Plásticas” (CELLA, 2010, p. 28), com diferenciações entre as unidades escolares, constituindo experiências educacionais que, segundo Cella (2010), Dib (2010) e Nakamura (2016), estimulavam

⁵¹ Foram em nove estados brasileiros: “São Paulo, Estado da Guanabara, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Ceará, Pernambuco, Espírito Santo e Paraná. No estado do Ceará a experiência foi iniciada em 1959 e encerrada em 1960”. (FAGIONATO, 2016, p. 4).

os sujeitos a pensarem criticamente e de forma independente sobre a realidade da época.

Os Ginásios Vocacionais eram estruturados em quatro anos e apresentavam um currículo diferenciado, dividido em duas etapas de dois anos: a Iniciação Vocacional, constituída por duas séries escolares, desenvolvidas em dois anos letivos e o Ginásio Vocacional completo, constituído pelas quatro séries. (TAMBERLINI, 2001 *apud* DIB, 2010, p. 55).

Enquanto esteve ativo este modelo, foram implantadas seis unidades escolares em seis cidades paulistas: São Paulo (capital), Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana e São Caetano do Sul. Uma das principais características dos Ginásios Vocacionais eram a autonomia administrativa e pedagógica, sendo o Serviço de Ensino Vocacional⁵² (SEV) o órgão responsável na Secretaria da Educação, estando diretamente subordinado ao gabinete do Secretário da Educação. (CHIOZZINI; MARQUES, 2016; CELLA, 2010). Desse modo, o governo conseguia gerenciar as instituições sem intermediários e desburocratizada, explicitando as orientações próprias ao projeto de forma ágil e articulada. (GALTER; MENDES; PERIN, 2016; FAUSTO, 2000).

Segundo Galter, Mendes e Perin (2016), Nakamura (2016) e Tamberlini (2001), os Ginásios Vocacionais buscavam desenvolver um ensino vocacional referenciado pela educação renovada. A educação renovada foi movimento das primeiras décadas do século XX no Brasil que influenciou as diretrizes da educação nacional e tornou hegemônica nos espaços escolares. Tinha em sua gênese os princípios liberais de defesa da escola pública, laica, universal e subsidiada pelo Estado, o ensino centrado no estudante e o professor uma “espécie de orientador” (TAMBERLINI, 2001, p.33) que propicia situações educativas que estimulam as capacidades físicas e cognitivas aos estudantes. Desse modo, o trabalho desenvolvido tinha como foco acentuar a formação de uma força de trabalho urbano–industrial, engajado aos princípios democráticos e aplicado às transformações tecnológicas e científicas do conhecimento, além de pretender contribuir com o desenvolvimento econômico e social nacional.

⁵² Segundo Cella (2010, p. 28) o artigo 25 da Lei Estadual nº 6.052, (de 03 de fevereiro de 1961), regulamentada pelo Decreto Estadual nº 38.643/1961, artigo 302, impulsionou a criação dos Ginásios com a criação do Serviço do Ensino Vocacional (SEV).

Porém, sob a vigência da ditadura civil–militar brasileira (1964 a 1985), os Ginásios Vocacionais do estado de São Paulo, em 12 de dezembro de 1969, no mesmo horário, tiveram suas escolas invadidas pela polícia militar. Professores, pais de alunos e alunos foram agredidos ou presos e materiais e documentos foram extraviados ou apreendidos. (CALEFI, 2003, p. 102 *apud* DIB, 2010, p. 56). O golpe final se deu com a publicação do Decreto Estadual n.º 52.460, (de 05 de junho de 1970) que extinguiu os Ginásios Vocacionais e os integrou à rede comum de estabelecimentos estaduais de ensino, sob a forma de ginásios estaduais. (CELLA, 2010; DIB, 2010; SÃO PAULO, 1970).

Após o fechamento dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo, o país ficou aproximadamente 15 anos sem uma proposta de educação em tempo integral. Segundo a Comissão Nacional da Verdade (2014), Piori *et al.* (2012) e Kinzo (2001), durante o período de ditadura civil–militar brasileira (1964 a 1985), houve manifestações públicas de protesto aos mandatários e às suas administrações de diversos grupos sociais (estudantes, artistas, intelectuais, religiosos e políticos), constituindo uma forte contrariedade ao regime ditatorial e um arrefecimento ao consentimento dos grupos sociais que o apoiavam (lideranças políticas de direita e parte da Igreja Católica, empresariado nacional e os meio de comunicação de massa).

Com isso, o período entre 1974 a 1985 ficou marcado pela transição⁵³ das administrações ditatoriais à abertura democrática e às liberdades individuais e coletivas, culminando com a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil no ano de 1988 (PRIORI, *et al.*, 2012; KINZO, 2001) que instituiu um “Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça”. (BRASIL, 1988, preâmbulo, on-line). Assim, foi na década de 1980, que segundo Lamounier (2009) e Kinzo (2001), ocorrem às primeiras eleições pelo voto direto, de

⁵³ Segundo Piori *et al.* (2012) foi iniciada pelo general Ernesto Geisel que ocupou a presidência da República, entre 1974 a 1979 e pelo general João Baptista de Oliveira Figueiredo entre 1979 a 1985. Segundo a Comissão Nacional da Verdade (2014) entre 1964 a 1984, o Brasil foi palco de uma série de movimentos de manifestações públicas de protesto. Foram muitas faixas empunhadas e gritos de palavras de ordem em grandes passeatas; mas houve momentos em que o protesto silencioso, em cultos religiosos, missas e cortejos fúnebres dos mortos pela ditadura também foram as armas da sociedade contra a repressão do governo.

modo que, no ano de 1982, “após 17 anos de eleições indiretas, controladas pelo regime militar” (BOMENY, 2008, p. 97) houve a primeira eleição direta para os governos estaduais, o Congresso Nacional e as Assembleias Legislativas.

Nesse contexto, uma nova proposta de educação em tempo integral foi criada. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram feitos no Estado do Rio de Janeiro, sob a gestão de Leonel Brizola, que do “início da carreira, nos anos de 1950, até o exílio⁵⁴ em 1964” (RODRIGUES, 2008, p. 68), materializou, nesse momento, sua carreira política⁵⁵, tendo o campo educacional como seu principal compromisso, posto ser um tema preferencial e fundamental em suas intervenções públicas durante sua vida. (BOMENY, 2008).

De acordo com Cella (2010), Bomeny (2008) e Santos (2008), como governador, Leonel Brizola iniciou a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) em seu primeiro governo (de 1983 a 1987) e continuou em seu segundo governo (de 1991 a 1994), por meio do Programa Especial de Educação (PEE–I, de 1983 a 1986 e PEE–II, de 1991 a 1994). Segundo BOMENY (2008, p. 95):

Falar do programa de educação dos dois governos de Leonel de Moura Brizola no estado do Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994) é retomar um tema que, na década de 1920, foi bandeira de luta dos reformadores da educação no Brasil conhecidos como os Pioneiros da Educação Nova, cujo líder foi Anísio Teixeira (1900-1971). Quem idealizou e pôs em funcionamento o projeto especial de educação dos governos Brizola foi, no primeiro mandato, o então vice-governador Darcy Ribeiro (1922-1997), antropólogo publicamente comprometido com os ideais de universalização de ensino público desde o encontro com Anísio Teixeira em 1952. No segundo mandato, Darcy cumpriria o mesmo percurso como secretário estadual de Programas Especiais.

Desse modo, o Programa Especial de Educação constitui-se por meio de “intervenções dentro e fora do ambiente escolar”. (BOMENY, 2008, p. 100). Tinha o compromisso de ampliar e reestruturar a rede estadual ensino (com novos projetos educacionais, reforma, manutenção e construção de escolas), melhorar as condições do

⁵⁴ Segundo Ferreira (2008, p. 41) “Brizola permaneceu alguns dias no país, na clandestinidade, e partiu a seguir para o exílio, onde permaneceu até a anistia política em 1979”. Mais informações: FERREIRA, Marieta de Moraes. Do Rio Grande do Sul à Guanabara. In: A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro. Org.: Marieta de Moraes Ferreira. - Rio de Janeiro: Alerj, CPDOC/FGV, 2008. p. 15-42.

⁵⁵ Mais informações: FERREIRA, Marieta de Moraes. A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro. Org.: Marieta de Moraes Ferreira. - Rio de Janeiro: Alerj, CPDOC/FGV, 2008. p. 68-94.

trabalho docente (revisão do estatuto do magistério, da carreira e dos regulamentos das escolas e novos cursos de formação), rever os aspectos pedagógicos (revisão do material didático e distribuição para todos os estudantes, revisão dos planos curriculares, aumento do turno escolar ao estudante, separação dos segmentos escolares), oferecer assistência médica–odontológica, distribuir uniformes e melhorar a merenda escolar. (BOMENY, 2008; SANTOS, 2008).

Conforme Bomeny (2008, p. 100), “outro ponto de igual importância” foi a proposta do governo de democratizar a construção do documento do Programa Especial de Educação que norteará os investimentos na educação estadual. Assim, já no ano de 1983 — com o governo recém-empossado —, foi promovido por Darcy Ribeiro, quando presidia a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, o I Encontro de Professores de Primeiro Grau, no qual abriu lugar de fala e de decisões aos professores da rede pública estadual de ensino. A partir do conhecimento prático docente, aquele Encontro discutiu e revisou as medidas sobre educação a serem adotadas no primeiro governo estadual de Brizola⁵⁶ (1983 a 1987) no Rio de Janeiro (BOMENY, 2008; SANTOS, 2008; MINGNOT, 2001), com destaque para o tema da educação em tempo integral.

Segundo Bomeny (2008), Santos (2008) e Mauricio (2001), naquele Encontro foram construídos relatórios pelos participantes que não convergiram com o plano apresentado pelo governo. Embora houvesse a suspeita⁵⁷ que o inédito evento serviria apenas como referendo às políticas públicas governamentais, foram gestadas diversas políticas públicas no campo da educação, além de políticas de assistência social, médica e odontológica, de atividades culturais e reformulação da carreira docente com o objetivo de reestruturar a rede pública estadual de ensino. Entre as políticas educacionais, houve a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), “um estabelecimento capaz de oferecer condições apropriadas ao desenvolvimento de um conjunto de atividades escolares e assistências para crianças e jovens”. (BOMENY, 2008, p. 102).

⁵⁶ Leonel Brizola foi eleito para o segundo governo no estado do Rio de Janeiro (de 1991 a 1994). No Rio Grande do Sul foi governador entre 1959 a 1963.

⁵⁷ Segundo Mauricio (2001) essa suspeita pairou sobre os resultados do I Encontro de Professores de Primeiro Grau, que aconteceu em novembro de 1983 devido às responsabilidades de compilação dos relatórios finais ficarem a cargo da Comissão Coordenadora de Educação e Cultura.

De acordo com Ribeiro (1986), partindo do entendimento da amplitude política e social da função da escola, cada CIEP, a partir do Programa Especial de Educação, trabalhava no sentido de “servir de ponte entre os conhecimentos práticos já adquiridos pelo aluno e os conhecimentos formal exigido pela sociedade letrada” (RIBEIRO, 1986, p. 48), no contexto de um progressivo “estreitamento de laços entre a escola e sua comunidade”. (RIBEIRO, 1986, p.49).

Bomeny (2008), Santos (2008) e Ribeiro (1986) explicam que os CIEP's refletiram o esforço do governo pela implantação de uma escola de turno ampliado. Suas principais características eram: atendimento do ensino de 1º Grau, com duração de oito anos letivos (da 1ª a 8ª série), e idade mínima de ingresso aos 7 anos. Eles foram construídos, preferencialmente, para atender os filhos das camadas populares em turno ampliado e funcionavam 8 horas diárias, incluindo, nesse período, “alimentação, assistência médico-odontológica, lazer, atividades culturais e banho diário”. (RIBEIRO, 1986, p.41).

Conforme Ribeiro (1986, p.134), por meio dos CIEPs, as diversas manifestações culturais e expressões artísticas tentavam tornar-se elemento integrador pela junção dos conhecimentos das disciplinas regulares, do universo cultural do estudante, da cultura de cada região e da cultura universal, “através do trabalho de animação cultural” (RIBEIRO, 1986, p.134) que estimulava a produção de diversas linguagens ocupando os mais variados espaços do prédio.

O desenho de seus prédios escolares era ambicioso. Conforme Cella (2010), Bomeny (2008) e Ribeiro (1986), projetado por Oscar Niemeyer, tinha o propósito de englobar espaços pedagógicos, sociais e de desenvolvimento físico para os estudantes e de se tornarem centros culturais e recreativos à comunidade. O projeto padrão de cada CIEP era “composto por três construções distintas” (RIBEIRO, 1986, p. 103): o Prédio Principal, com refeitório, cozinha, centro médico, salas de aulas, auditório, salas especiais (multiuso pedagógico); o prédio do Salão Polivalente compreendia o ginásio poliesportivo, vestiários e almoxarifado e o prédio da Biblioteca, direcionada aos estudantes e a comunidade local. Nos locais em que não foi possível realizar o projeto padrão, a alternativa foi construir o Prédio Principal. Outra característica importante do CIEP era o Projeto Alunos-Residentes, que previa nos espaços instalações para abrigar no máximo 24 crianças em situação de abandono social. A proposta era selecionar e

treinar casais para se tornarem responsáveis por esses alunos residentes durante a estadia. (RIBEIRO, 1986, p.130).

Conforme Dib (2010), Bomeny (2008) e Ribeiro (1986), os CIEPs, também chamados de “Brizolões” pela comunidade local, ficou caracterizado como uma política do governo Leonel Brizola. Dib (2010), Bomeny (2008) e Cavaliere (2009) explicam que os vários governantes eleitos após o segundo governo de Leonel Brizola (1991 a 1994) foram praticando o desmonte da proposta inicial dos CIEPs, que acabaram tomados por organizações não governamentais ou associações sem fins lucrativos, ou tiveram os seus prédios municipalizados ou desativados.

Para Cella (2010), Dib (2010) e Di Giovanni (1999), nesta época, mais especificamente entre os anos de 1986 até 1993, funcionou no Estado de São Paulo o Programa de Formação Integral da Criança⁵⁸ (PROFIC) que constituía em um “programa de repasse de verbas a escolas das redes públicas, prefeituras ou entidades particulares conveniadas”. (FERRETTI; VIANA; SOUZA, 1991, p. 6). As famílias aderiram a esse programa de turno ampliado para seus filhos frequentarem.

Durante o turno em que estão regularmente matriculados, os alunos frequentam as aulas normalmente em sua escola; no período correspondente ao outro turno, entretanto, permanecem na escola ou dirigem-se às entidades conveniadas, onde recebem alimentação e desenvolvem atividades complementares, como artísticas, esportivas, de lazer, pré-profissionalizantes e de reforço escolar. (FERRETTI; VIANA; SOUZA, 1991, p. 6).

Diferente dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) que, segundo Ribeiro (1986), procuravam criar ambientes escolares próximos a comunidade local e por meio das práticas culturais e escolares serem ocupados, configurando um Centro Cultural, o PROFIC, foi uma ação intersetorial, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Primeiro modelo brasileiro da área educacional baseado em convênio com os municípios e parcerias⁵⁹ com organizações não

⁵⁸ Segundo Ferretti, Viana e Souza (1991, p. 8) o programa foi originalmente gestado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e posteriormente, no segundo semestre do ano de 1986, encampado e adaptado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

⁵⁹ Segundo Costa (2019, p. 54) essas instituições estão dentro do escopo do Terceiro Setor que no Brasil o termo foi apresentado no III Encontro Ibero-Americano do Terceiro Setor, em setembro de 1996 e construído a partir de um recorte social em três esferas: o Estado (“primeiro setor”), o mercado (“segundo setor”), e a sociedade (“terceiro setor”). Vizzotto, Corsetti e Pegoraro Júnior (2019) e Silva (2019) chamam

governamentais, associações filantrópicas ou sem fins lucrativos, o PROFIC, não tinha dotação orçamentária própria. Utilizava-se, assim, das fontes de financiamento da educação geral: Tesouro do Estado (recursos próprios), Governo Federal e Quota Estadual do Salário-Educação⁶⁰ (QSE). (CELLA, 2010; DIB, 2010; FERRETTI; VIANA; SOUZA, 1991; FONSECA, 1986).

A tática de funcionamento usada foi a integração de serviços públicos externos à educação escolar, definidas por estratégias indiretas (convênios com Prefeituras municipais do estado e entidades assistenciais privadas), e os serviços próprios da SEESP, definidos por estratégias diretas (execução de projetos dentro da rede de ensino oficial do estado). (DI GIOVANNI, 1999; FONSECA, 1986). Com isso, o PROFIC estabeleceu o turno ampliado para as escolas públicas participantes e articulou outras áreas de atendimento à criança: da assistência social, encaminhando as crianças aos serviços públicos de saúde, fornecendo material escolar, transporte escolar e alimentação; da área de esportes, desenvolvendo práticas poliesportivas em centros esportivos; e da área da cultura, realizando visitas à bibliotecas públicas, teatro, parques etc. (CELLA, 2010; DIB, 2010; DI GIOVANNI, 1999).

As ações assistencialistas (inevitáveis, de resto) passam a ser incorporadas à proposta educacional, de forma a atingir toda a clientela da escola, numa perspectiva não mais de ajuda circunstancial à criança: trata-se de buscar um reordenamento nas ações assistencialistas e sociais dentro da escola e colocá-las numa perspectiva onde são incorporadas ao processo educativo como tal e de forma a transformá-las em ações mais amplas de política social. (FECAMP 1985, p. 13 *apud* DI GIOVANNI 1999, p. 77).

Desse modo, o PROFIC foi uma experiência de turno ampliado, de pressuposto assistencialista, intersetorial — de ações conjuntas entre as Secretarias de Estado da

a atenção que foram lançadas as bases legais na Constituição Federal brasileira de 1988 e a LDBEN nº 9.394/1996 e a primeira normatização sobre o tema específico é a Lei Federal nº 9.637/1998 que está no conjunto das reformas da administração federal, com a execução do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), iniciado no primeiro semestre do ano de 1995, liderado por Luiz Carlos Bresser-Pereira. Atualmente a Lei Federal nº 13.019/2014 estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil.

⁶⁰ A Quota Estadual do Salário-Educação – QSE é uma contribuição social devida pelas empresas, destinada, exclusivamente, ao financiamento de ações voltadas ao desenvolvimento do Ensino Fundamental Público. Mais informações: <<<https://undime.org.br/noticia/perguntas-e-respostas-sobre-o-salarioeducacao>>>

Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Turismo, coordenada pela Secretaria de Educação. (DI GIOVANNI, 1999, SÃO PAULO, 1986a, artigo 2º). Instituído pelo Decreto Estadual n.º 25.469/1986, a celebração dos convênios caminhou no sentido de implantar e desenvolver o programa na fase maternal, pré-escolar e 1º Grau⁶¹. (DIB, 2010; SÃO PAULO, 1986a, cláusula primeira). Durante o período (1986 a 1993) que esteve ativo, o PROFIC passou por muitas mudanças de entendimento: a conjuntura política local e nacional determinava as estratégias de implantação e desenvolvimento do programa e as sucessivas mudanças na orientação do programa não dava segurança jurídica aos municípios e entidades conveniadas à política educacional.

Com a eleição em outubro de 1990, Luís Antônio Fleury Filho foi escolhido governador do Estado de São Paulo, para o período de 1991 a 1994, modificando as diretrizes das políticas educacionais do Estado, estabelecendo como prioridade a implantação das Escolas–Padrão⁶² e extinguindo totalmente o PROFIC no ano de 1993. (DIB, 2010; PALMA FILHO, 2010; DEZOUZART; ALDÉ; SETEMY, 2009; DI GIOVANNI, 1999).

Nesse período, em termos nacionais, segundo a Comissão Nacional da Verdade (2014), Rus Perez e Passone (2010) e SANTOS *et al.* (2009), o Brasil iniciou a década de 1990 sob ordenamento jurídico de uma nova Constituição Federal, publicada em 5 de outubro de 1988, através de um movimento de democratização do país⁶³, após vinte e um anos de administrações ditatoriais (1964 a 1985). Não obstante a tais assertivas e ao fato de ter subido à presidência Fernando Collor de Mello (1990 a 1992)⁶⁴ — “primeiro

⁶¹ Na LDBEN n.º 9.394/1996 que está vigente e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) articulou atividades extraescolares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, operando do 1º ao 5º ano (BRASIL, 1996, capítulo ii, da educação básica). Mais informações: <<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>>

⁶² O Projeto Educacional "Escola Padrão", foi instituído pelo Decreto nº 34.035 (de 22 de outubro de 1991) e foi sendo descontinuado pelos governos seguintes até a publicação da Resolução SE nº 63 (de 20 de agosto de 2008) encerrando o projeto.

⁶³ Outra mudança substancial ao país, nesse período, dentro do ordenamento jurídico nacional no sentido da consolidação do Estado Democrático de Direito, foi o sancionamento do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990). Em consonância ao novo texto constitucional, o ECA, revogou o Código de Menores (Lei nº 6.697/1979) — que se organizava a proposição de crianças e adolescentes como objeto do direito penal — e se colocou na defesa da garantia dos “direitos e deveres individuais e coletivos” (BRASIL, 1990, art. 6) das crianças e adolescentes, assegurando a condição peculiar destes como “pessoas em desenvolvimento” (BRASIL, 1990, art. 6). Com efeito, ficou garantida na Constituição Federal de 1988 e reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990, art. 53), a educação, enquanto direito de todos e dever do Estado e da família.

⁶⁴ Segundo Sallum Jr. e Casarões (2011) o senhor Fernando Affonso Collor de Mello, passou por um

presidente a ser eleito conforme a Constituição democrática de 1988” (SALLUM JR.; CASARÕES, 2011, p. 163), a educação brasileira ainda se encontrava sob a égide da Reforma Educacional do ensino de 1º e 2º graus posta pela Lei n.º 5.692/1971, criada no período da ditadura civil-militar. Assim, tentando se mostrar diferente das administrações ditatoriais que o antecederam e atuando na construção de uma gestão renovada e moderna, Fernando Collor introduziu suas ações educacionais referenciadas pela “relação entre educação e produção” (NEVES, 2008, p. 5) e delineadas, durante seu governo, principalmente, pelo Projeto de Reconstrução Nacional — documento que reunia as propostas do governo Collor (1990-1992) à economia nacional e ao papel social do Estado, incorporando o ideário neoliberal. Assim, segundo Neves (2008) e Faleiros *et. al.* (2006), começou a perpassar intensamente pelo governo a defesa do mercado livre e “a redução da presença do Estado na condução das políticas sociais e a consequente transformação destas em políticas residuais compensatórias”. (FALEIROS, *et. al.*, 2006, p. 111).

Conforme Dib (2010), Neves (2008) e Ferretti (1992), nesse período, foi criado o Projeto Minha Gente, que esteve ativo entre os anos de 1991 até 1992. Originário da proposta criada pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) foi instituído pelo governo através do Decreto de 14 de maio de 1991, com a finalidade de desenvolver “ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente”. (BRASIL, 1991, art. 1º).

Essa ação de articulação se propunha atuar com a sociedade civil diretamente interessada e o Estado — propagado pelo governo desde a divulgação do Projeto de Reconstrução Nacional — para atender uma parcela significativa das crianças e adolescentes do país em situação de penúria, abandono e analfabetismo. Ações estatais seletivas, focalizadas, compensatórias e residuais condizentes com o escopo neoliberal adotado⁶⁵ pelo governo.

Assim, o Projeto Minha Gente previa “a implantação de unidades físicas” (BRASIL, 1991, art. 1º, parágrafo único), chamado de Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC)

processo de impedimento. Porém, renunciou antes do veredito do Senado Federal. Mesmo assim, teve seus direitos políticos cassados por oito anos.

⁶⁵ Sobre o neoliberalismo: DRAIBE, Sonia M. As políticas sociais e o neoliberalismo – Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. Revista USP, São Paulo, (17), n. 17, 30 maio de 1993, p. 86-101.

para abrigar⁶⁶ em espaço único e integrado (creche, pré-escola, escola de primeiro grau em tempo integral, puricultura, convivência comunitária e esportiva e alojamento para menores carentes). (FONSECA, 2010; FERRETTI, 1992; BRASIL, 1991). Abrangia diferentes setores sociais, tendo em vista ações integradas através de nove programas setoriais: I – Proteção Especial à Criança e à Família; II – Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente; III – Creche e Educação Pré-Escolar; IV – Educação Escolar; V – Esportes; VI – Cultura; VII – Educação para o Trabalho; VIII – Suporte Tecnológico; e IX – Gestão. (PROGRAMA MINHA GENTE, 1992, p. 2).

O ponto a que se dava mais destaque no projeto era o do seu caráter assistencialista, visando amenizar as carências socioeconômicas dos filhos da população pobre através da educação escolar em turno ampliado, incorporando serviços públicos em espaço único e integrado (assistência médico-odontológico, vestuário, alimentação), de proteção ao ingresso precoce no mercado de trabalho em sub-empregos que absorvem “menores e pessoas sem qualificação” (CELLA, 2010, p. 37) e o propósito de reduzir os índices de evasão e repetência escolar. (CELLA, 2010; DIB, 2010).

Com o impedimento⁶⁷ do mandato de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), assumiu o governo federal o vice-presidente Itamar Franco (1992 a 1994). Com isso, foi reestruturado o CIAC, que passou a ter uma nova nomenclatura, Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), e passaram a ser organizados pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) “substituto do anterior projeto “Minha Gente””. (NIGELSKI, 2006, p. 6). De acordo com o Ministério da Educação e do Desporto (1994), o PRONAICA foi um “conjunto de ações básicas de caráter sócio-educativo, orientadas pela Pedagogia da Atenção Integral” (MINISTÉRIO DA

⁶⁶ Na LDBEN nº 9.394/1996 que está vigente e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, o Programa Minha Gente que funcionou nos Centros Integrado de Apoio à Criança (CIAC), no tocante a educação, observar a nomenclatura no CAPÍTULO II – Da Educação Básica, SEÇÃO II – Da Educação Infantil e SEÇÃO III – Do Ensino Fundamental. Mais informações: <<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>>.

⁶⁷ Segundo Sallum Jr. e Casarões (2011, p. 163-164) em maio de 1992 Collor foi acusado por seu irmão de associação em esquema de corrupção gerenciado pelo tesoureiro de sua campanha eleitoral. Em seguida, formou-se uma Comissão Parlamentar de Inquérito que confirmou seu envolvimento. Em setembro, a Câmara dos Deputados autorizou por ampla maioria a abertura do processo de impeachment, em meio a uma onda de manifestações populares que demandavam isso do Congresso. Em dezembro, o Senado Federal aprovou o impeachment do presidente e o baniu da vida pública por oito anos.

EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1994, p. 7), que se desenvolveu “por meio de atividades específicas, gerenciadas de forma integrada, em ambientes previamente planejados, preparados e organizados — as Unidades de Serviços/U.S”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1994, p. 7).

As ações e serviços do PRONAICA se desenvolveram nos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC) — as Unidades de Serviços —, do governo Itamar Franco (1992-1994), antigos Centros Integrado de Apoio à Criança (CIACs), implantados no governo Collor (1990-1992) e que foram renomeados e reestruturados. (PADILHA, 2016; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1994). Padilha (2016, p. 91) esclarece que foram elaborados para os CAICs “novos desenhos arquitetônicos e novos modelos de operacionalização”. Essas reformulações tiveram por objetivo a redução de gastos com a construção e manutenção dos CAICs (unidades de serviços) e o funcionamento eficaz dos oito Subprogramas⁶⁸ “voltados à especificidade do desenvolvimento da criança e do adolescente em suas diferentes fases, bem como às situações peculiares da família e ao contexto sócio-cultural”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1994, p. 7).

Todavia, na avaliação de Cury (2009, p. 20), embora a “redemocratização de 1988, com a Constituição”, tenha trazido “novas perspectivas” para o país, as experiências em educação integral postas pelas gestões Collor e Itamar, por serem iniciativas de seus programas de governo, não tiveram fôlego para sobreviver a quedas e trocas de comando (MILITÃO; KIILL, 2015; ESQUINSANI, 2008), pondo fim a programas como os CIACs e os CAICs. Em contrapartida, o que tivemos concretamente como herança dessas gestões, é que o governo Collor de Mello (1990–1992) e o governo de Itamar Franco (1992–1994) avançaram os pressupostos neoliberais e a vinculação com a formação educacional de qualificação para o trabalho e aos interesses do grande capital em suas políticas, projetos e ações para a educação nacional (NEVES, 2008;

⁶⁸ Os oito Subprogramas eram: I) Proteção Especial à Criança e à Família; II) Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente; III) Educação Infantil (creche e pré-escola); IV) Educação Escolar; V) Esportes; VI) Cultura; VII) Educação para o Trabalho; VIII) Alimentação. Além disso, se destacam três linhas instrumentais que perpassam todo o Programa: I) Suporte; II) Tecnológico; III) Gestão e Mobilização. Mais informações: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente PRONAICA: subprogramas e ações. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. Brasília, janeiro de 1994. (Série – Documentos Básicos 3).

SENRA, 2008; GUSSO, 1993), como “única saída possível para a crise da educação brasileira” (NEVES, 1997, p. 77-78 *apud* SENRA, 2008, p. 104), sendo posteriormente intensificados nas gestões presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002).

Segundo Piolli, Heloani, Piolli (2016), Ramos (2016) e Paulani (2006) com o aprofundamento das prerrogativas neoliberais (economia fundada na livre empresa privada, racionalidade econômica, eficiência privado–empresarial, incentivo a parcerias público-privadas e ética mercadológica), foram estabelecidas novas condições de formulação de políticas públicas pela ótica do empresariado, promovendo uma administração pública apartada da política e fortemente marcada por ações compensatórias, “destinadas aos grupos socialmente vulneráveis”. (CARVALHO; RAMALHO; SANTOS, 2019, p. 5).

Tendo em vista o disposto no art. 34, parágrafo 2º, da LDBEN n.º 9.394/1996 — que está vigente e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional desde 20 de dezembro de 1996 —, bem como na Lei n.º 10.172/2001 — que estabeleceu o Plano Nacional de Educação da época para o período de 2001–2011, desde 9 de janeiro de 2001)⁶⁹ — e no Decreto n.º 6.094/2007 — que criou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 24 de abril de 2007, foi criado o Programa Mais Educação (PME)⁷⁰. Ele foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial n.º 17/2007, que responsabiliza os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura pelo — e pelo Decreto n.º 7.083 (de 27 de janeiro de 2010), que estruturava o programa em turno ampliado a partir de atividades

⁶⁹ Em Brasil (2001), índice I – Introdução, 2. Objetivos e Prioridades, fica dita: “1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo”. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas. Há outros pontos do PNE (2001-2011) que demonstram o entendimento sobre educação integral e que trazem subsídios ao Programa Mais Educação: 2.2 Diretrizes; 2.3 Objetivos e Metas, 21.,22. Mais informações: BRASIL. Lei nº 10.172 (de 9 de janeiro de 2001) que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

⁷⁰ Para o desenvolvimento do Programa Mais Educação entre outros programas os municípios, estados e distrito federal deveriam já ter aderido ao Compromisso Plano de Metas Todos pela Educação, conforme Capítulo III – Da adesão ao Compromisso. Para mais informações: BRASIL. Decreto nº 6.094 (de 24 de abril de 2007).

intersetoriais⁷¹ desenvolvidas no espaço escolar, em equipamentos públicos (como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas) e com parcerias com órgãos ou instituições locais (organizações não-governamentais e esfera privada que cedam o espaço gratuitamente), associações e voluntariado. (BRASIL, 2010; BRASIL, 2009; BRASIL, 2007a).

Valendo-se do objetivo do Plano Nacional de Educação da época — vigente entre 2001 a 2011— de “ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que” abrangesse “um período de, pelo menos, sete horas diárias” (BRASIL, 2001, 2.3. objetivos e metas, 21.), bem como da estratégia de uma política focalizada — pressuposto neoliberal (DRAIBE, 1993), muito atuante no período —, utilizando-se do critério de atendimento às situações de vulnerabilidade social⁷² dos estudantes (BRASIL, 2010, art. 5º), o Programa Mais Educação (PME), mediante adesão dos Estados e municípios, foi implementado em escolas públicas da educação básica dos sistemas próprios de ensino. Outra característica substancial do PME, era a ideia de “constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral” (BRASIL, 2010, art. 2º, inciso II), fundamentada nos princípios das cidades educadoras. Nas palavras do documento:

⁷¹ Segundo Carvalho, Ramalho e Santos (2019, p. 11-12) a intersetorialidade é concebida pelo Programa como a ação conjunta de diferentes políticas públicas, das esferas federal, estaduais e municipais, para atendimento integral de crianças e jovens, envolvendo os diversos ministérios e as diferentes iniciativas da sociedade civil. Mais informações: CARVALHO, Levindo Diniz; RAMALHO, Bárbara; SANTOS, Kildo Adevaír dos. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e80711, 2019.

⁷² Para a seleção das escolas e a prioridade de atendimento do Programa Mais Educação foram utilizados os índices mais baixos do IDEB daquele município. O IDEB foi criado pelo Decreto nº 6.094 (de 24 de abril de 2007, capítulo ii – do índice de desenvolvimento da educação básica). Esse indicador é a combinação entre o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações (calculado a partir dos dados do Censo Escolar, do Saeb e da Prova Brasil) e vai se expressar em valores de 0 a 10. Está estabelecido para o Brasil que a meta seja 6,0 para até 2022 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos –, de qualidade para a educação básica pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Outros indicadores sociais também são utilizados como critério de adesão, como a realidade da escola (informada pelo município) e o número de habitantes (variando esse parâmetro anualmente). Para mais informações: BRASIL. Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do programa dinheiro direto na escola – pdde/educação integral, no exercício de 2011. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. 2011; FERNANDES, Reynaldo. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planejadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, preâmbulo).

O desenvolvimento dos territórios educativos se fez por meio de atividades fomentadas pelos 10 macrocampos educativos definidos, que eram: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Os macrocampos estavam associados às ações intersetoriais do governo federal, atribuídos a cada ministério corresponsável pelo programa. As escolas habilitadas tinham que definir em “acordo com o projeto político pedagógico das unidades escolares, através de atividades, dentro e fora do ambiente escolar” (BRASIL, 2010, p. 10), o seu *Plano de Atendimento*, “declarando atividades, número de estudantes participantes e demais informações solicitadas”. (BRASIL, 2010, p. 9). A escola poderia escolher três ou quatro macrocampos, sendo que o macrocampo Acompanhamento Pedagógico era obrigatório para todas as escolas. A partir dos macrocampos escolhidos, a escola deveria optar pelas atividades a serem desenvolvidas com os estudantes. (BRASIL, 2010, p. 11).

Desse modo, o Programa Mais Educação (PME) desenvolvia-se através de ações integradas, devido sua característica interministerial e de articulação entre os entes federados, pela Portaria Normativa Interministerial n.º 17/2007. As dotações orçamentárias para o desenvolvimento do PME vinham para a alimentação escolar⁷³ dos estudantes de período integral (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, on-line), de diversos programas⁷⁴ do Governo Federal por meio dos ministérios corresponsáveis pelo PME —

⁷³ Recursos para a alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do Ministério da Cidadania da alínea para os estudantes que estudam em período integral, sendo de escolas públicas e/ou conveniadas com o poder público. Mais informações: MINISTÉRIO DA CIDADANIA. Conheça o PNAE. PNAE. Compras da Agricultura Familiar. [on-line]. Disponível em: <<<http://mds.gov.br/compra-da-agricultura-familiar/pnae>>> Acesso em: 10 nov. 2019.

⁷⁴ Para mais informações, consulte: BRASIL. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 92 – (Série Mais Educação).

observa-se que o Ministério da Educação alinhou os macrocampos diretamente a esses programas ministeriais (BRASIL, 2009, p. 49) para receber o financiamento —, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação⁷⁵ (FUNDEB) e dos recursos próprios (Tesouro do Estado) dos governos estaduais ou municipais. Apesar dessas dotações orçamentárias, era fundante o funcionamento do trabalho voluntário no Programa Mais Educação (PME). Atividades de diferentes macrocampos poderiam “ser conduzidas por voluntários da comunidade” (BRASIL, 2011a, p. 45), que se dariam, segundo informações oficiais, numa perspectiva de participação, tomadas como elemento de cidadania, através de um compromisso corresponsável (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p. 6), promovendo a necessária transversalidade das atividades e formação em valores éticos e cívicos, desenvolvidos nos territórios educativos. (BRASIL, 2010). A organização jurídica de voluntariado é definida pela Lei Federal n.º 9.608 (de 18 de fevereiro de 1998) — a lei do voluntariado —, que caracteriza o voluntariado como não sendo remunerado, sem vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista e previdenciária (BRASIL, 1998a, parágrafo único) ao serviço público. Sendo previsto no PME apenas o ressarcimento de despesas de alimentação e transporte aos voluntários responsáveis pelo desenvolvimento das atividades. (BRASIL, 2010).

Com o *impedimento* da presidente Dilma Rousseff no ano de 2016, em seu segundo mandato (2011 a 2016)⁷⁶ a frente do governo federal, assumi o cargo então vice-presidente Michel Temer⁷⁷ (2016 a 2018). Com a designação para o cargo de ministro de José Mendonça Filho⁷⁸ (2016-2018) ao Ministério da Educação, o Programa Mais Educação (PME) é reconfigurado a partir da publicação da Portaria n.º 1.144, (de

⁷⁵ Lei n.º 11.494 (de 20 de junho de 2007) que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), garantindo a distribuição proporcional dos recursos no art. 10.

⁷⁶ O primeiro governo da administração federal de Dilma Rousseff foi de 2011 até 2014 e o segundo governo foi de 2015 até 2016.

⁷⁷ Por ocasião da interrupção do mandato da então Presidenta Dilma Vana Rousseff em 31 de agosto de 2016, assume a Presidência da República Michel Miguel Elias Temer Lulia, que governa até o ano eleitoral de 2018. No ano de 2019, depois de um processo eleitoral controverso, inicia o governo eleito de Jair Bolsonaro, atualmente vigente.

⁷⁸ Ministro da educação do Brasil José Mendonça Bezerra Filho ficou à frente do ministério no período de 12 de maio de 2016 a 06 de abril de 2018. Sendo substituído por Rossieli Soares da Silva, agora secretário da educação do estado de São Paulo. Mais informações: <<<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>>>.

10 de outubro de 2016), agora chamado de Programa Novo Mais Educação (PNME). (CARVALHO; RAMALHO; SANTOS, 2019).

Essa nova versão do PNME tinha o objetivo oficial declarado de melhorar a aprendizagem especificamente em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental (BRASIL, 2016, preâmbulo), estabelecendo mais da metade das horas do contraturno escolar dedicadas ao desenvolvimento destas disciplinas. (CARVALHO; RAMALHO; SANTOS, 2019). Além disso, nessa nova versão, a responsabilidade pelo seu desenvolvimento era de exclusividade do Ministério da Educação, a quem competia a articulação institucional e a cooperação técnica com os governos estaduais, distrital e municipais. (BRASIL, 2016). Retirou-se, desse modo o direcionamento constitutivo dos territórios educativos de formação do PME no desenvolvimento das atividades culturais e escolares por meio das unidades escolares.

A derradeira ação do Ministério da Educação ao PNME, por ocasião, foi no ano de 2019, primeiro ano de mandato ao governo federal do Brasil de Jair Bolsonaro (2019-atualmente vigente), quando o ministro da educação à época, Abraham Weintraub⁷⁹ (2019-2020), anunciou as diretrizes para a educação básica do governo, encerrando o Programa em dezembro daquele ano. (UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, 2020; PERA; MENEZES, 2019).

Destarte, conforme o que foi debatido nesta seção, desde o primeiro modelo educacional de turno ampliado criado por Anísio Teixeira — o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na capital baiana — vem perpassando pelos modelos educacionais de turno ampliado, no país, o alinhamento aos princípios da educação renovada e a ideia de contribuir para a solução de problemas sociais dos estudantes e de suas famílias. (CELLA, 2010; MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006). Desse modo, de forma quase predominante, foi-se incorporando à concepção dos modelos educacionais de turno ampliado as responsabilidades de assistência social e de segurança alimentar, com o desenvolvimento de matrizes curriculares diversificadas, abrangendo conteúdos escolares, desenvolvimento corporal, expressões artísticas e

⁷⁹ Ministro da educação do Brasil Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub ficou à frente do ministério no período de 09 de abril de 2019 a 19 de junho de 2020. Mais informações: <<<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>>>.

atividades recreativas aos estudantes. (CELLA, 2010; MAURÍCIO, 2004; TEIXEIRA, 1997; RIBEIRO, 1986).

No próximo tópico, serão apresentados dois modelos educacionais recentes de turno ampliado no estado de São Paulo que se estabeleceram a partir do aprofundamento das prerrogativas neoliberais no país, sendo formulado pela ótica do empresariado, promovendo abertura para a possibilidade de parcerias público–privadas no desenvolvimento da matriz curricular em espaços fora das unidades escolares e gestão escolar fundamentada em princípios e valores da administração privada (BERGO; RAMOS, 2014; RAMOS, 2016; DRAIBE, 1993) — o Programa Educação de Tempo Integral e o Programa Ensino Integral —, trazendo novas problemáticas sobre o tema.

2.2. Educação em tempo integral enquanto política pública paulista recente

A história recente do estado de São Paulo possuiu duas experiências de turno ampliado na rede estadual de ensino, sendo elas: o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), instituído pela Resolução SE n.º 89, (de 09 de dezembro de 2005), e direcionada ao ensino fundamental; e o Programa Ensino Integral (PEI), instituído pela Lei Complementar (LC) n.º 1.164, (de 04 de janeiro de 2012), pela Lei Complementar (LC) n.º 1.191, (de 28 de dezembro de 2012) e Decreto n.º 59.354, (de 15 de julho de 2013), inicialmente direcionado apenas para o atendimento do ensino médio, mas posteriormente estendido ao ensino fundamental.

Segundo Bergo e Ramos (2016) e Cavaliere (2014), as atuais experiências de ensino em turno ampliado construíram-se amparadas pela LDBEN n.º 9.394/1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, indicando como seus nortes: a progressiva ampliação do período de permanência do estudante na escola com “pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala” (BRASIL, 1996, art. 34); a progressiva ampliação do ensino fundamental integral “a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, art. 34, parágrafo 2º); e a conjugação de “todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.” (BRASIL, 1996, art. 87, parágrafo 5º).

Posteriormente com a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação – PNE (2001 a 2011) sob a vigência da LDBEN n.º 9.394/1996, a relação entre assistência e educação em tempo integral reapareceu nos documentos oficiais. Nesse caso, ficou indicado nos objetivos e prioridades do PNE (BRASIL, 2001) a garantia de ensino fundamental obrigatório com “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”. (BRASIL, 2001, p.6).

Ainda, no campo de objetivos e metas do PNE (2001 a 2011), ficou ressaltada a ampliação progressiva da jornada escolar, com vistas a “expandir a escola de tempo integral” (BRASIL, 2001, 2.3. objetivos e metas, 21), com um período de, pelo menos, sete horas diárias e “previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001, 2.3. objetivos e metas, 21), bem como o provimento no “mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócioeducativas” (BRASIL, 2001, 2.3. objetivos e metas, 22) nas escolas de tempo integral, “preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda”. (BRASIL, 2001, 2.3. objetivos e metas, 22).

Já a partir de 2014, sob a vigência do subsequente Plano Nacional de Educação – PNE (2014 a 2024), algumas projeções e redefinições foram feitas sobre o tema. O turno ampliado foi previsto para no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas da educação básica de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) estudantes (BRASIL, 2014, meta 6), estabelecendo nas estratégias de consolidação da meta 6 um regime de colaboração entre os entes federados e um programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequados para o atendimento do turno ampliado (COELHO, 2016; BRASIL, 2014) até o final do prazo de vigência do Plano, ou seja, 2024. (BERGO; RAMOS, 2016, p. 93).

O novo PNE (2014 a 2024) previu ainda a ampliação dessa oferta para todos os níveis da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e estabeleceu “que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, [fosse] superior ou igual a sete horas diárias, além de visar a adequação e reestruturação espacial e material das escolas”. (TORRES, 2016, p. 43). A expansão do turno ampliado se daria “prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2014, meta 6, estratégia 6.2),

demonstrando a prevalência da ideia assistencialista sobre escolas de turno ampliado. (COELHO, 2016; BRASIL, 2014).

Dessa forma, para Dias (2018) Torres (2016) e Cavaliere (2014), não obstante aos avanços apresentados sobre o tema, tanto o Plano Nacional de Educação – PNE (2001 a 2011) quanto o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 a 2024), trouxeram o sentido compensatório atribuído às escolas de turno ampliado ao priorizarem o atendimento das comunidades pobres ou das crianças em situação de vulnerabilidade social. (TORRES, 2016, p. 43).

Assim sendo, amparado em bases legais nacionais, o governo⁸⁰ do estado de São Paulo, sob a Gestão de Geraldo Alckmin (2003-2006), implantou na rede estadual de ensino, através da Resolução SE n.º 89, (de 09 de dezembro de 2005), o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) com os objetivos de prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental, enriquecer o currículo básico, desenvolver os temas transversais, ampliar as possibilidades de aprendizagem e a vivência de situações que favorecessem o aprimoramento pessoal, social e cultural. (SÃO PAULO, 2005, art. 1).

Indo ao encontro da ideia assistencialista sobre educação em tempo integral presente nos PNE's citados, o critério para adesão ao Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) inicialmente foi o socioeconômico. Assim, foram priorizadas as unidades escolares da rede pública estadual de ensino fundamental localizadas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano⁸¹ (IDH) e nas periferias urbanas.

⁸⁰ Geraldo Alckmin, filiado ao PSDB – Partido da Social-Democracia Brasileira. Foi o primeiro mandato de Geraldo Alckmin (PSDB) eleito como cabeça de chapa ao governo estadual de São Paulo tendo como vice-governador Cláudio Lembo (DEMOCRATAS). Geraldo Alckmin foi vice-governador na chapa de Mário Covas (1999 a 2001) - os dois filiados ao PSDB – assumindo o cargo de governador entre 2001 a 2003 com o falecimento de Mário Covas. Mais informações: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.

⁸¹ Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2013, p. 25) o conceito de desenvolvimento humano, bem como sua medida, o Índice de Desenvolvimento Humano, IDH, foram apresentados em 1990, no primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, idealizado pelo economista paquistanês Mahbub ul Haq e com a colaboração e inspiração no pensamento do economista Amartya Sen. (...). O IDH reúne três dos requisitos mais importantes para a expansão das liberdades das pessoas: a oportunidade de se levar uma vida longa e saudável – saúde –, ter acesso ao conhecimento – educação – e poder desfrutar de um padrão de vida digno – renda. Mais informações: PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. – Brasília: PNUD, Ipea,

Com isso, mais uma vez na história, secundariza-se os objetivos educacionais da educação em tempo integral, seguindo tradicionalmente experiências nacionais e estaduais de projetos, programas e escolas de turno ampliado na perspectiva da assistência — tal como feito desde a primeira experiência materializada no Brasil pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, e implantada no bairro da Liberdade, considerado um dos mais pobres da capital baiana naquele período. (BERGO; RAMOS, 2016; CELLA, 2010; EBOLI, 1969).

Todavia, avançando no tema, outros critérios foram utilizados pelo ETI para sua adesão, como: espaço físico (existência de espaço físico adequado na unidade escolar) e interesse da comunidade no Programa (aprovação do interesse pela adesão feita pela comunidade escolar, por meio do Conselho de Escola). (SÃO PAULO, 2005, art. 3, parágrafo único).

Com a publicação da Resolução SE n.º 77, (de 29 de novembro de 2006), o governo estadual realizou algumas definições: Primeiro, que o atendimento do ETI se daria aos estudantes do Ciclo I (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e do Ciclo II (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental⁸²; Segundo, que o funcionamento das unidades escolares ocorreria obrigatoriamente nos turnos da manhã e da tarde; Terceiro, que a organização curricular seria constituída por componentes do currículo básico do ensino fundamental das escolas de tempo parcial da rede pública estadual de ensino de São Paulo. Sendo distribuídas pelos eixos temáticos de (Atividades de Linguagem e de Matemática; Atividades Artísticas; Atividades Esportivas e Motoras; Atividades de Participação Social). (MOTA, 2008; SÃO PAULO, 2008a; 2006a).

Em relação aos eixos temáticos, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) orienta as unidades escolares do ETI desenvolverem em espaços adequados nas próprias unidades escolas ou fora dela por meio de “disciplinas de natureza prática, trabalhadas sob a forma de Oficinas Curriculares” (SÃO PAULO, 2008a, art. 1, inciso II) e pelo desenvolvimento de temas transversais⁸³ (Ética;

FJP, 2013. 96 p. – (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013).

⁸² Esse ano de 2006 inicia a transição para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. A Lei n.º 11.274 (de 6 de fevereiro de 2006) altera o artigo 32 da LDBEN n.º 9.394/1996 de diretrizes e bases da educação nacional aumentando para 9 (nove) anos de duração obrigatória ao estudante o ensino fundamental, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade.

⁸³ A época vigorava os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que constituíam um referencial de

Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Saúde; Orientação Sexual; Trabalho e Consumo; e Temas Locais), buscando integrar os diferentes campos do conhecimento. (BRASIL, 1997; 1998b).

Para Mota (2008), o desafio das escolas que aderiram ao Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) foi relacionar, entre os dois períodos, os conteúdos das disciplinas regulares com os eixos temáticos destinados às Oficinas Curriculares e as atividades que desenvolviam os temas transversais, de forma a promover a formação integral do estudante e a elevação dos índices de qualidade⁸⁴ do ensino público dessas escolas.

Ao Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) o governo estadual paulista não destinou dotação orçamentária, utilizando-se, dessa maneira, das fontes de financiamento da educação geral: Tesouro do Estado (recursos próprios) e dos fundos

qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País.

⁸⁴ A partir da Resolução SE nº 27, (de 29 de março de 1996) o estado de São Paulo instituiu o *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo* (SARESP). A partir desse instrumento se inicia um processo avaliativo abrangendo todas as escolas da rede estadual, das redes municipal e particular que aderirem. O objetivo do SARESP é verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio através do rendimento escolar dos estudantes nos diferentes componentes curriculares, e especificamente na rede estadual pública de ensino, de sua responsabilidade. Utiliza-se dos resultados para cada realidade escolar, estabelecendo estratégias de melhoria na qualidade do ensino e consequentemente a rede pública estadual de ensino. Segundo Ramos (2013, p. 549) é importante salientar o atrelamento do SARESP há uma política de bonificação por resultados, instituída a partir da LC nº 1.078, (de 17 de dezembro de 2008) e se deu basicamente por meio de duas medidas: a criação do *Programa de Qualidade da Escola* (PQE) pela Resolução SE nº 74 (de 6 de novembro de 2008), cujo objetivo foi atuar na qualidade do ensino das escolas estaduais paulistas por meio da fixação de metas de qualidade de ensino para cada unidade escolar, tendo em vista o currículo definido e avaliado via SARESP e a criação do *Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo* (IDESP) também pela Resolução SE nº 74/2008 que complementando o PQE, ponderava os resultados do SARESP com os resultados de fluxo escolar, para a realização dos cálculos e do estabelecimento das metas de desempenho por escola, sendo usado, também, para a atribuição da bonificação de servidores por desempenho. Mais informações: RAMOS, Géssica Priscila. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. RBP AE - v. 29, n.3, p. 537-556, set/dez. 2013; SÃO PAULO. LC nº 1.078, (de 17 de dezembro de 2008); _____. Resolução SE nº 27, (de 29 de março de 1996); _____. Resolução SE nº 74, (de 6 de novembro de 2008). Instituiu o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP.

educacionais (FUNDEF⁸⁵ e posteriormente FUNDEB⁸⁶), que supostamente precarizou/precariza o ETI, na medida em que o não financiamento próprio das intenções dessa organização de escola, não possibilitou/possibilita o alcance dos supostos objetivos de mudanças da realidade dos estudantes e da comunidade do entorno. (BERGO; RAMOS, 2016; 2014; MOTA, 2008; 2006).

Em paralelo à vigência desse Projeto, o tema da educação em jornada ampliada apareceu novamente em destaque na agenda educacional da SEESP no ano de 2011. Com a publicação pelo governo estadual⁸⁷ do Decreto n.º 57.571/2011⁸⁸, em que se inicia o funcionamento do Programa Educação–Compromisso de São Paulo (PECSP) fundamentado em cinco pilares para a educação estadual, sendo: 1º Valorização do capital humano; 2º Gestão pedagógica; 3º Educação Integral; 4º Gestão organizacional e financeira; 5º Mobilização da sociedade.

No caso específico do pilar Educação Integral, uma das ações seria o estabelecimento de um outro modelo de escola de tempo integral — (a partir das características levantadas em comparação entre a ETI e o PEI).

⁸⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi criado para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Com este fundo de natureza contábil, cada Estado e cada município recebe o equivalente ao número de alunos matriculados na sua rede pública do Ensino Fundamental. Além disso, é definido um valor mínimo nacional por aluno/ano, diferenciado para os alunos de 1ª a 4ª série e para os da 5ª a 8ª série e Educação Especial Fundamental. O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional n.º 14/1996, regulamentado pela Lei n.º 9.424/1996 e pelo Decreto n.º 2.264/1997 e vigorou de 1997 a 2006 em todo o País. Mais informações: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O FUNDEF e o professor. <<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/prof.pdf>>>; Lei n.º 9.424/1996

<<[⁸⁶ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação \(Fundeb\) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério \(Fundef\), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estendeu até 2020. Em 25 de dezembro de 2020, foi aprovada a Lei Federal n.º 14.113 que promulgou o Novo Fundeb, que modificou em vários pontos e passou a ser uma política de Estado em caráter permanente. Mais informações: Lei n.º 11.494/2007 <<\[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm\]\(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm\)>>. Regulamenta o FUNDEB; Lei Federal n.º 14.113/2020. Regulamenta o Novo Fundeb <<<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>>>.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.424%2C%20DE%2024%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Transit%C3%B3rias%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.>>.</p>
</div>
<div data-bbox=)

⁸⁷ O Programa Ensino Integral (PEI) foi lançado na terceira gestão (2011 a 2014) de Geraldo Alckmin (PSDB) à frente do governo do Estado de São Paulo.

⁸⁸ Mais informações sobre o Programa Educação–Compromisso de São Paulo (PECSP), acesse: Decreto n.º 57.571/2011. <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>>> que institui o Programa.

Não por acaso, em janeiro do ano de 2012, o governo estadual criou um outro programa educacional de jornada ampliada, pela LC n.º 1.164/2012, com foco no atendimento dos estudantes do ensino médio em turno ampliado. Nasceu, assim, o Programa Ensino Integral do estado de São Paulo. (SÃO PAULO, 2012^a, art. 2, inciso I). Posteriormente, em dezembro do mesmo ano, esse Programa foi ampliado pela LC n.º 1.191/2012 que alterou, entre outros pontos, a proposta inicial do PEI e estendeu seu atendimento aos estudantes do ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2012b, art. 6, inciso I).

Implementado no ano de 2012, o PEI⁸⁹, inserido no 3º pilar – Educação Integral do PECSP, foi anunciado como o resultante de parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e Instituto de Corresponsabilidade Social (ICE) de Pernambuco — “conhecido por ter-se responsabilizado pela implementação do Ensino Médio Integral naquele Estado”. (ADRIÃO, 2012; ADRIÃO; GARCIA, 2014 *apud* ADRIÃO; GARCIA, 2016, p. 168).

Por meio das LC’s n.º 1.164/2012, n.º 1.191/2012 e Decreto n.º 59.354/2013 e Resolução SE n.º 68/2014, foram lançadas as bases para a execução do PEI em um regime de trabalho diferente das demais unidades escolares da rede pública estadual de ensino de responsabilidade da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) com atribuições específicas ao Quadro do Magistério (QM) paulista lotados em escolas que funcionam o Programa. (SÃO PAULO, 2014d; SÃO PAULO, 2013a; SÃO PAULO, 2012a; SÃO PAULO, 2012b).

Assim, o PEI provocou um processo de reformulação na organização das unidades escolares. A jornada diária para os estudantes do ensino médio passou para 9 (nove) horas diárias, incluindo as disciplinas, as atividades pedagógicas, os intervalos (da manhã e da tarde) e a parada para o almoço — de 1 (uma) hora; já para os estudantes do ensino fundamental, a jornada diária passou para 8 (oito) horas, incluindo também as disciplinas, as atividades pedagógicas, os intervalos (da manhã e da tarde) e a parada para o almoço — de 1 (uma) hora. (SÃO PAULO, 2013c, p. 5).

⁸⁹ Um entre tantos programas, o Programa Educação–Compromisso de São Paulo (PECSP) é um guarda-chuva de estratégias e programas capitaneados pela SEESP.

Esse tipo de organização escolar do PEI, funcionou do ano de 2012 a 2018. Com a vitória ao governo estadual paulista, pelo candidato psdbista João Dória (2019-2022), foi finalizado o PECSP — programa em que o PEI estava inserido —, através do art. 126 do Decreto n.º 64.187/2019. Contudo, o PEI foi mantido como o modelo de jornada ampliada prevaiente de adesão para a rede pública estadual de ensino paulista, sob alguns outros expedientes — porém as normativas de base do PEI, as LC's n.º 1.164/2012, n.º 1.191/2012, Decreto n.º 59.354/2013 e Resolução SE n.º 68/2014 continuaram vigentes.

Demonstra-se para além de interesses assistenciais, — que é a base do ETI e continua vigente na rede de ensino paulista — o PEI está em plena coerência com as ações da SEESP — introduzidas a partir das reformas educacionais de Rose Neubauer dos governos de Mário Covas (1995-2001) — no sentido da aplicação de princípios e valores da administração privada–empresarial sobre a gestão da educação pública estadual paulista.

Apresento sintetizado no quadro abaixo, características levantadas em comparação às mudanças e permanências entre a ETI e o PEI:

Quadro 1 – Comparativo entre o Projeto Escola de Tempo Integral e do Programa Ensino Integral

PROJETO ESCOLA TEMPO INTEGRAL		PROGRAMA ENSINO INTEGRAL	
AVALIAÇÃO NO CAMPO PEDAGÓGICO	<ul style="list-style-type: none"> – Há o direcionamento para os conteúdos relacionados com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC; – Há o foco nos conteúdos das avaliações externas e índices estaduais de referências. 		P E R M A N Ê N C I A S
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> – Todas as atividades ocorrem na unidade escolar; – Há formação direcionada para o mercado de trabalho; – Há atuação dos Reformadores empresariais e organismos internacionais; – Tem caráter tecnicista de formação (instrumentalização do/ao futuro trabalhador). 		
JORNADA	– Turno único de 08h30min.	– Há a possibilidade de funcionamento da unidade escolar em turno único de 09h30min ou dois turnos 07h.	M U D A N Ç A S
DESENHO DA POLÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> – Há prioridade para escolas de áreas com baixo IDH; – Possui mesma equipe escolar e espaço físico; – Iniciou em bastantes escolas, mas a quantidade vem diminuindo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Adesão é a partir da manifestação de interesse da unidade escolar da rede estadual a partir dos números pré existentes de vagas disponíveis divulgado pela SEESP anualmente; Reorganização de pessoal do QM; – Tem regime de trabalho e contratação próprios para o QM; – Há a manutenção da designação do QM através de avaliações anuais; – Iniciou em poucas escolas e a quantidade vem aumentando. 	
ATRIBUIÇÃO DE AULAS	<ul style="list-style-type: none"> – Há duas formas de seleção; – Possui critérios de formação especificados nas resoluções; – Há possibilidade de alunos do último ano de Licenciatura ou docentes de outras áreas de formação atuarem nas oficinas. 	<ul style="list-style-type: none"> – Tem processo seletivo único e específico para o programa; – Há critérios de contratação com ênfase em características técnicas. 	

Fonte: atualização pelo autor a partir de VALENTIM⁹⁰ (2018, p. 137-138).

⁹⁰ Valentim (2018) indica que se utilizou do procedimento metodológico de análise documental desenvolvido por Cellard (2010). Segundo o autor (2018, p. 69) para analisar documentos, de acordo com Cellard (2010, p. 296) é preciso “[...] localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, assim como sua representatividade [...]”. Após a seleção dos documentos, deve-se realizar uma análise preliminar onde o texto é examinado levando em conta cinco dimensões: o contexto, o autor/autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

No caso específico da organização e funcionamento da unidade escolar do PEI, existem dois modelos de ampliação turno: o modelo de turno integral único de 9 horas e 30 minutos; e um modelo de turno integral em dois turnos de 7 horas. (SÃO PAULO, 2019a, art. 5º). Observa-se, também, pela Resolução SEDUC/SP n.º 44/2019, que as unidades escolares “que já fazem parte do Programa no modelo de turno integral único de 9 horas e 30 minutos não poderão migrar para o modelo de turno integral de 2 turnos de 7 horas”. (SÃO PAULO, 2019a, art. 5º, parágrafo 4º).

Já em relação a jornada diária para os estudantes nas unidades escolares do PEI, ela está organizada pela Resolução SE n.º 68/2019 e pela Resolução SE n.º 02/2020 que dispõem, assim:

Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

- a) turno único de 08 (oito) horas e 40 (quarenta) minutos, com aulas de 50 (cinquenta) minutos;
- b) o horário do almoço será de 1 (uma) hora a 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos;
- c) 2 (dois) intervalos de 20 (vinte) minutos, um no turno da manhã e outro no turno da tarde. (SÃO PAULO, 2019c, art. 13).

Já aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas unidades escolares do PEI em turno único de 09 (nove) horas e 30 (trinta) minutos: aulas de 50 (cinquenta) minutos; com horário de almoço que será entre 1 (uma) hora e 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos; e 2 (dois) intervalos de 15 (quinze) minutos, um no período da manhã e outro no período da tarde. (SÃO PAULO, 2020g; 2019c).

Aos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas unidades escolares do PEI em dois turnos de 07 (sete) horas cada, com aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos; o horário do almoço ou jantar será de, pelo menos, 45 (quarenta e cinco) minutos; com 1 (um) intervalo de 15 (quinze) minutos. (SÃO PAULO, 2020, art. 13).

Apesar dos PNE's (2001 a 2011) e (2014 a 2024) apresentarem, entre as estratégias, o atendimento às camadas vulneráveis da população como critério prioritário ao turno ampliado, o processo de adesão ao Programa Ensino Integral (PEI) acrescentou

a taxa de ociosidade⁹¹ de ocupação da unidade escolar — por meio de manifesto do diretor da escola e dos dados anuais do Censo Escolar⁹² — e pelo manifesto da comunidade escolar, por meio ata de aprovação do Conselho de escola, comunicando a Diretoria Regional de Ensino sobre o interesse de ingressar ao PEI. (SÃO PAULO, 2019a; 2014d) dentro do limite de expansão planejada pela SEESP⁹³.

Se acrescenta que desde seu primeiro ano de funcionamento em 2012 até os dias atuais, o PEI coexiste com o modelo do ETI — que funciona na rede pública estadual de ensino desde o ano de 2005. Porém se confere ao PEI pela SEESP — desde suas primeiras unidades escolares de funcionamento no ano de 2012 — a prevalência de modelo de jornada ampliada em adesão da rede estadual de ensino.

Observa, também, que as normativas de base do PEI, as LC's n.º 1.164/2012 e n.º 1.191/2012, o Decreto n.º 59.354/2013 e Resolução SE n.º 68/2014, viabilizaram, por meio do Programa, uma reforma organizacional e gerencial de suas escolas, ao determinarem não apenas a ampliação da jornada escolar dos estudantes, mas também

⁹¹ Segundo a SEESP (2019d; 2019f) foi dada prioridade para aprovação da adesão ao PEI, escolas com pelo menos 12 salas, em localidades socialmente vulneráveis — a partir do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH — e com algum grau de ociosidade — isto é, com alguma sala de aula que não esteja sendo utilizada. No caso de escolas que optarem por 2 turnos de 7h poderá encaminhar a decisão a SEESP, observando também taxa de ociosidade menor que 35% ou com ociosidade de ocupação zero. É necessário observar para essa escolha — de dois turnos de 7h — se é possível alocar todos os estudantes matriculados. No caso da escolha do turno único — 9h30min — é necessário observar se há escolas nas proximidades para a alocação dos estudantes transferidos. Neste caso, em minhas pesquisas não encontrei normativa que especifique a distância mínima entre a escola e a residência do estudante ou do ponto de embarque/desembarque do transporte escolar. Observa-se, também, que existem a Lei n.º 8.069/1990 – ECA, art. 53 e LDBEN n.º 9.394/1996, art. 4 que especifica apenas que o atendimento do estudante da educação básica deve ser próximo de sua residência. Mais informações: Modelo PEI de dois turnos.

<<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/09/anexo01_extraii_2019_09_16_lim.pdf>>; Perguntas e Respostas – Ensino Integral – 2020 <<https://desenvolvimentoefape.educacao.sp.gov.br/tempointegral/wp-content/uploads/sites/2/2019/08/Perguntas_Respostas_Ensino_Integral_V2_28_08_2019.pdf>>.

⁹² O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Instituído no art. 5º, parágrafo 1º, inciso I da LDBEN n.º 9.394/1996 e regulamentado pelo Decreto n.º 6.425/2008. Mais informação acesse: <<<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>>

⁹³ Este ano de 2019 atipicamente foi anunciado pelo governador do estado de São Paulo João Dória (PSDB) que aumentaria em 32% o número de alunos no Programa Ensino Integral (PEI) para o ano de 2020. Mais informação acesse: <<<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/08/21/gestao-doria-promete-aumentar-em-32-o-numero-de-alunos-em-ensino-integral.htm>>>

um novo modelo de credenciamento⁹⁴ ao Quadro do Magistério (QM) da rede pública estadual de ensino, uma Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) e um Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) aos integrantes do QM do (PEI)⁹⁵ e o direcionamento de expansão do modelo na rede pública estadual de ensino paulista, visto que se apresenta a modelagem de gestão e pedagógicas congregadas às políticas educacionais e administrativas da SEESP encampadas desde o ano de 1995 — primeiro governo estadual paulista do PSDB encabeçado por Mário Covas. (SÃO PAULO, 2014a; SÃO PAULO, 2012a; SÃO PAULO, 2012b).

⁹⁴ A SEESP publica anualmente uma resolução que estabelece normas de credenciamento, em acordo com as LC's n.º 1.164/2012, 1.191/2012 e Decreto n.º 59.354/2013.

⁹⁵ Esses mecanismos de regulação e gestão do PEI serão analisados na Seção 5 – O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) e as subseções.

3. NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA

Esta seção apresentará uma retrospectiva histórica sobre a transição do padrão produtivo e acumulativo fordista e o modelo de Estado de Bem-Estar Social para o desenvolvimento mundializado das forças produtivas, financeiras e econômicas, concomitante ao redimensionamento do Estado através da aplicabilidade do receituário neoliberal a partir da década de 1970 e da configuração de um modelo gerencialista, que impactará sobre a gestão educacional pós 1990. Ainda, apresentará o período de transição político e econômico brasileiro iniciado a partir da década 1990, revelando a introdução dos princípios da Nova Gestão Pública nas ações do Estado e de minimização de suas intervenções nas questões sociais, sobretudo na educação, explicitando o aprofundamento do desenvolvimento do receituário neoliberal desde então.

3.1. A crise do Capitalismo nos anos 1970 e a ascensão do pensamento Neoliberal

A década de 1970 ficou caracterizada pela culminância de desajustes nas relações políticas, econômicas e sociais que se configuraram por supostos desequilíbrios macroeconômicos, financeiros e de produtividade em países capitalistas provenientes da adoção do modelo de Estado de Bem-Estar Social⁹⁶.

O Estado de Bem-Estar Social, adotado no período pós 2^o Guerra Mundial, tinha o propósito de atuar como alívio dos males econômicos decorrentes do sistema capitalista liberal vigente, pela utilização de taxas de impostos para manutenção e garantia de bem-estar à população com a providência de políticas públicas no campo social (educação, cultura, saúde, previdência, assistência social). Além disso, pautava-se no intervencionismo estatal nos rumos da economia através do controle cambial e monetário, nas relações de mercado — por meio do empreendedorismo estatal no

⁹⁶ Segundo Bedin e Nielsson (2011) e Esping-Andersen (1991) observa variações na comparação entre países o desenvolvimento das políticas de bem-estar, porém uma definição comum é a responsabilidade estatal planejar e estabilizar o sistema econômico mediante intervenção estatal, garantir o bem-estar básico aos cidadãos através do estabelecimento por meio de ações Estado, de direitos econômicos e sociais individuais e coletivos e serviços e bens públicos.

comando de empresas públicas nos mais diversos setores econômicos — e numa política de pleno emprego — por meio do aumento do funcionalismo público para o atendimento do provimento social. (MASCARO, 2013; BEDIN, NIELSSON, 2011; ARRETCHE, 1995; ESPING-ANDERSEN, 1991).

Sob esses contornos, Hirsch (2010) e Ferreira *et. al.* (1991) ressaltam que no Estado de Bem-Estar Social, pautado sob um modelo de estado-providência e sob um sistema de produção em massa, — isto é, sob o padrão produtivo fordista⁹⁷ — a ampliação da produtividade teria ampliado os sistemas coletivos de representação e negociação (sindicatos, câmaras setoriais, federações empresariais) e uma parcela maior de ganhos de produtividade (ganhos salariais acima da inflação, menos horas de trabalho e redução da fadiga através do desenvolvimento mecânico e especializados de equipamentos para o trabalho), atuando no apaziguamento das contradições sociais, mantendo a ordem sociopolítica capitalista.

Nesse formato, além da legitimidade coercitiva para conter as contradições sociais e garantir a ordem sociopolítica capitalista, o Estado expandiu seu papel: na regulação econômica, definindo regras institucionais de negociação e decisão; na atuação político-administrativa em busca do consenso social e sua articulação; e na compatibilidade entre “a organização do processo de produção e a macroestrutura socioeconômica de acumulação e valorização do capital”. (FERREIRA *et. al.*, 1991, p. 6).

Todavia, conforme Netto (2001, p. 47):

Na entrada dos anos setenta, esgotou-se a onda longa expansiva da dinâmica capitalista. À redução das taxas de lucro, condicionadas também pelo ascenso do movimento operário — que alcançara

⁹⁷ Segundo Mascaro (2013), Tenório (2011) e Ferreira *et. al.* (1991), o assentamento fordista se estabelece como um regime de coesão política e social de reprodução e acumulação do capital “compreendido tanto como um sistema geral do capitalismo mundial quanto como uma experiência de cada Estado” (MASCARO, 2013, p. 120). Tenório (2011), Hirsch (2010) e Ferreira *et. al.* (1991) apontam, também, que uma “característica básica do fordismo” (HIRSCH, 2010, p. 139) foi a concretização do modelo taylorista no trabalho assalariado, na gestão de produção massificada de bens de consumo padronizados e em serviços, caracterizado pela divisão, especialização e controle centralizado das tarefas, racionalização e intensificação dos processos de trabalho por meio de mecanização, movimentos repetitivos e cronometrados e extrema exploração da força de trabalho através da substituição de trabalhadores qualificados que “ainda contavam com uma formação artesanal e possuem amplos conhecimentos sobre o processo produtivo” (HIRSCH, 2010, p. 141) por trabalhadores sem maior qualificação, capacitados por meio de um conhecimento costumeiro e/ou subentendido a partir do treinamento de determinada tarefa, através dos mais corretos e elementares movimentos, no melhor tempo e definição de ferramentas e maquinário.

significativas vitórias naqueles e nos anos imediatamente anteriores – o capital respondeu com uma ofensiva política (...) [ideológica] e econômica.

A incapacidade do intervencionismo estatal, para manter o processo de acumulação e expansão do capital que vinha desde a reconstrução econômica e social do pós 2ª guerra, — denominada as três décadas gloriosas⁹⁸ (NETTO, 2001) — se espraiou na década de 1970 em um ciclo irreversível de instabilidade estrutural do sistema capitalista. (BEDIN; NIELSSON, 2011; TENÓRIO, 2011; MENEZES, 2008; DATHEIN, 2003; IAMANOTO, 2001; SWOBODA, 1976).

Assim, houve o rompimento do acordo de Bretton Woods⁹⁹, que estruturava as relações econômicas capitalistas internacionais desde o ano de 1944. (MENEZES, 2008). E que, segundo Menezes (2008), regulava essencialmente as relações econômicas–financeiras e monetárias internacionais, após o final da 2ª Guerra mundial. Bretton Woods, voltava-se ao movimento expansionista de reprodução e acumulação do capital através da livre circulação de bens e investimentos pautados pelo liberalismo econômico e a “um novo entendimento sobre o papel estatal”. (MENEZES, 2008, p. 18-19). Além de contribuir ao desenvolvimento de atividades econômicas produtivas e para a promoção de políticas públicas de investimentos no campo social pelo chamado Estado de Bem-Estar Social — Welfare State¹⁰⁰. (MENEZES, 2008; ARRETICHE, 1995).

⁹⁸ Segundo Bedin e Nielsson (2011) do término da 2ª guerra mundial a crise do petróleo em 1973, houve um crescimento pujante, intenso e duradouro. Ao longo de trinta anos do pós-guerra a taxa média de crescimento anual da economia mundial foi de 5%.

⁹⁹ Segundo Kodja (2009) e Menezes (2008) o acordo de Bretton Woods foi constituído por 44 países-membros, em 22 de julho de 1944. Em Bretton Woods, instituiu-se o padrão ouro-dólar como referência nas relações econômicas mundial. Os países-membros utilizavam-no para financiar a liquidez internacional por meio da manutenção da conversibilidade da moeda-dólar em ouro, os desequilíbrios das balanças comerciais através da estabilização da economia mundial com o objetivo da expansão dos mercados de bens e investimentos. Pelo Acordo, firmou-se que o lastro do dólar se daria pelo ouro no valor de US \$35,00 por onça troy (que pesa 31,1035 gramas). E que as moedas dos países-membros também seriam lastreadas em ouro calculado pelo valor do dólar, ajustáveis em no máximo 1% por meio de um sistema de taxas de câmbio fixas. Mais informações: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-09112009-114329/publico/CLAUDIA_CHUER_I_KODJA.pdf>>; <<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/98113?locale-attribute=en>>>

¹⁰⁰ Bedin e Nielsson (2011), Menezes (2008) e Arretiche (1995) apontam que os avanços viabilizados pelo Estado de Bem-Estar Social — crescimento econômico, políticas públicas no campo social e pleno emprego — tinham o intuito de concretizar a proteção social e direitos de cidadania à população. Porém, seu fracasso se deu pelo inerente processo de acumulação do sistema capitalista. Desse modo, o Estado de Bem-Estar Social — Welfare State — foi a faceta social do estado capitalista, procurando responder às demandas sociais da classe trabalhadora e imprimir uma conciliação entre as classes sociais (ARRETICHE, 1995; ESPING-ANDERSEN, 1991).

A crise do modelo de Estado de Bem-Estar Social — considerando seu insucesso para a manutenção do capital — influenciou a ocorrência de transformações da sociabilidade humana (nos modos de vida, moralidade e família, nas culturas nacionais, formas de consumo e relações de produtividade) e da reestruturação político-econômica (reformas estatais, ajustes econômicos e nos objetivos políticos) do capitalismo mundial. (CARRARO; FURLAN; OLIVEIRA, 2014; BEDIN; NIELSSON, 2011; HIRSCH, 2010; TENÓRIO, 2011).

Isso porque:

Na visão que se vai se tornar dominante à época, os problemas defrontados pelo capitalismo são percebidos como manifestação do excesso de intervencionismo estatal na vida econômica e nas relações sociais em sentido amplo. (CARNEIRO; MENICUCCI, 2013, p. 137).

Não por caso, fica evidente nesse período o esgarçamento do padrão fordista¹⁰¹ de produtividade em massa, o assolamento da seguridade social e das legislações do mundo do trabalho, o agravamento da crise de abastecimento do setor petrolífero¹⁰² e a elevação dos preços do barril do petróleo, a atrofia econômica marcada por crescente desemprego e um crescimento constante inflacionário¹⁰³ — chegando à casa de dois

¹⁰¹ Paradigma socioeconômico de reprodução do capital e uma organização taylorista de gestão da produção, do trabalho e de consumo em massa em uma determinada etapa do capitalismo.

¹⁰² Durante a década de 1970 do século XX, aconteceram as denominadas crises do petróleo em 1973 e 1979. Segundo Vicente (2009, p. 124-125) a crise de 1973 aconteceu em contrapartida ao apoio dos Estados Unidos dado a Israel em relação à ocupação de territórios palestinos durante a guerra do Yom Kippur. Como represália, os países árabes organizados na OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) decidiram aumentar o preço do petróleo em mais de 300%. O embargo pretendia ainda pressionar o mundo ocidental a apoiar os árabes contra os israelenses. Em 1979, a paralisação da produção iraniana, como consequência da revolução islâmica liderada pelo aiatolá Khomeini, provocou o segundo grande choque do petróleo, elevando em mais de 1000% o preço médio do barril iraniano. Os preços permaneceram altos até 1986, quando voltaram a cair. Mais informações: <<<http://books.scielo.org/id/b3rzk/pdf/vicente-9788598605968-08.pdf>>>

¹⁰³ A década de 50, depois de um surto inflacionário inicial relacionado em parte com a Guerra da Coréia, foi de relativa estabilidade de preços, que prevaleceu até o princípio da década de 60. Considerando os Estados Unidos, cujo papel era e é tão proeminente na economia mundial, a taxa média de inflação mundial nos preços de consumo de 1954 a 1965 foi de 1,5%, subindo a 4,6% para o período 1966-1970 e a 7,5% entre o primeiro semestre de 1972 e o segundo semestre de 1974, representando este último semestre um aumento de 12,4% sobre o precedente nos índices anuais. Esta tendência foi largamente seguida em outros países industriais, mas com taxas médias de inflação ligeiramente mais altas, como indicado nas duas séries de preços que se seguem. A primeira representa a média ponderada das taxas de inflação em todos os países da OCDE. A segunda foi elaborada, ponderando e tirando a média dos dados do FMI referente aos 10 maiores países industriais. (SWOBODA, 1976, p.43) Mais informações: <<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TZ994ecetDUJ:bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/download/158/6584+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>>

algarismos — e uma liquidez internacional negativa influenciada por um abundante volume de dólares estadunidense¹⁰⁴ (padrão ouro—dólar¹⁰⁵) depositados em bancos fora dos Estados Unidos da América — principalmente em bancos europeus e disponíveis a custos reduzidos. (KOVÁCS, 2014; BEDIN; NIELSSON, 2011; TENÓRIO, 2011; HIRSCH, 2010; ARRETCHE, 1995).

Tal contexto abriu brechas para o aparecimento de um novo modelo de Estado, o Neoliberal, a começar por países de capital desenvolvido, formadores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁰⁶. (CARNOY, 2002). Diferentemente do modelo de Estado de Bem-Estar Social, o Estado Neoliberal concentra-se no combate às regulações da economia capitalista e ao sistema socialista planejado¹⁰⁷, às políticas públicas intervencionistas de Estado e à provisão de bens e serviços individuais e coletivos estatais. (GONÇALVES, 2016; KOVÁCS, 2014; FORIGO, 2003; IAMANOTO, 2001; NETTO, 2001).

O Estado Neoliberal, aplica os interesses econômicos dos mercados privados como eixo regulador da vida social. Que estabelece a competitividade, a rentabilidade, a eficácia e eficiência em “critérios para referenciar as análises sobre a vida em sociedade”. (IAMANOTO, 2001, p. 21). Tem o mercado como determinador do “espaço legítimo do Estado” (FORIGO, 2003, p. 60) que só pode intervir de forma focalizada e residual, pois no ideário neoliberal, as dinâmicas comerciais dos mercados privados, produziria, inevitavelmente, o bem-estar social. (GONÇALVES, 2016; KOVÁCS, 2014; FORIGO, 2003; IAMANOTO, 2001; NETTO, 2001).

¹⁰⁴ Unidade monetária oficial em todo território dos Estados Unidos da América desde 6 de julho de 1785 quando o Congresso aprovou a utilização da moeda em um sistema de cunhagem decimal. Mais informações: <<<https://economia.estadao.com.br/noticias/negocios,ha-228-anos-eua-escolhiam-dolar-como-moeda-nacional,158558e>>>

¹⁰⁵ Segundo Dathe (2003) e Bedin e Nielsson (2011) em 1970 e 1971, o fluxo de dólares ao exterior multiplicou-se, gerando maior instabilidade, e, em agosto de 1971, o governo de Nixon, declarava a inconvertibilidade do ouro em dólar como nos moldes do acordo. Ainda no mesmo ano, foi negociada (Acordo Smithsonian) uma desvalorização do dólar, e a faixa de flutuação cambial admitida foi ampliada de 1% para 2,25%. As tentativas de manter as taxas de câmbio fixas duraram até 1973, quando o sistema acordado em Bretton Woods soçobrou completamente. A partir deste momento, as taxas passaram a flutuar conforme o mercado e as decisões dos governos. Em suma, a estratégia do governo Nixon preservava a posição financeira global privilegiada dos Estados Unidos e o papel internacional do dólar.

¹⁰⁶ A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico foi fundada em 1961.

¹⁰⁷ Mais informações: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:3aP62L6LT4UJ:https://www.anpec.org.br/encontro/2012/inscricao/files_l/i2-a344dd492e87ff69335294b1e1b730ff.doc+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>

O modelo Neoliberal começou a ser elaborado ainda sob a vigência do Estado de Bem-Estar Social. Paulani (2006), Spínola (2004) e Anderson (1995) esclarecem que já no período de construção do pós 2ª guerra, esse modelo não se constituía unânime, sendo Friedrich August von Hayek (1889-1993) o seu principal teórico defensor. Com esta intenção, em 1947, Hayek tomou a iniciativa de promover uma reunião na estação de *Mont Pèlerin*, nos Alpes suíços. Constituída por um grupo¹⁰⁸ que compartilhava de suas ideias — que essencialmente privilegiava as forças autorreguladoras dos mercados privados e se opunha à intervenção econômica e social estatal. Neste grupo, encontravam-se adversários do Estado de Bem-Estar europeu e da política de recuperação norte-americana adotada na crise de 1929, configurada no *New Deal*. Assim, fundou-se a Sociedade de *Mont Pèlerin* — um coletivo organizado e dedicado a combater o intervencionismo estatal e preparar as bases para uma sociedade de capital sem restrições econômicas, sociais e de costumes.

Entretanto, segundo Ganem (2012), Souza e Lara (2012), Spínola (2004) e Anderson (1995), os marcos iniciais do neoliberalismo datam da década de 1920 através dos escritos de Ludwig Von Mises¹⁰⁹ (1881-1973). Em sua obra originalmente publicada em alemão no ano de 1927, *Liberalismus*, são apresentados os fundamentos de renovação do liberalismo. O autor dedicou-se em demonstrar nessa obra o funcionamento de uma sociedade capitalista de mercado privado sem restrições e/ou regulações, além de apresentar suas críticas ao socialismo e ao intervencionismo estatal. Posteriormente, no ano de 1944, Friedrich August von Hayek, o grande nome do campo teórico neoliberal, publicou sua principal obra *O caminho da servidão*¹¹⁰, em que apresenta os fundamentos teóricos-políticos reativos ao intervencionismo estatal, ao coletivismo e ao totalitarismo, que, para o autor, eram faces de um conjunto¹¹¹.

¹⁰⁸ Dentre os mais destacados estavam Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman e Michael Polanyi.

¹⁰⁹ No Brasil a obra foi publicada pela primeira vez no ano de 1987 com o título *Liberalismo: segundo a tradição clássica*. Mais informações: <<<https://misesjournal.org.br/misesjournal/article/view/557/273>>>.

¹¹⁰ Segundo Azevedo (2001, p. 10) Hayek tem uma produção teórica que envolve cerca de 200 obras. Mais informações: AZEVEDO. Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 2. ed. ampl. 2001.

¹¹¹ Segundo Hayek (2010, p. 31) “poucos estão prontos a admitir que a ascensão do nazismo e do fascismo não foi uma reação contra as tendências socialistas do período precedente, mas o resultado necessário dessas mesmas tendências”. Mais informação acesse: <<<http://rothbardbrasil.com/wp-content/uploads/arquivos/caminhodaservidao.pdf>>>

Na sequência, outro grande teórico do campo, que se destacou no desenvolvimento do pensamento neoliberal, foi Milton Friedman¹¹² (1912-2006), defensor de uma economia sem regulações e de comércio irrestrito da empresa privada e de mínima intervenção estatal em assuntos econômicos e sociais e da ampliação das responsabilidades dos cidadãos de se perpetuarem a partir do mérito individual.

De acordo com Moraes (2013) e Spínola (2004), as primeiras oportunidades de aplicabilidade do modelo neoliberal foram nas ditaduras cívico-militares na América Latina. Entre o período de 1973 a 1990, no Chile, com Pinochet¹¹³, e entre o período de 1976 a 1983, na Argentina, com o general Videla¹¹⁴. Contudo, os pontos difusores da doutrina neoliberal foram a eleição de Margaret Thatcher, no ano de 1979 a 1990, na Inglaterra; de Ronald Reagan, no ano de 1980 a 1989, nos Estados Unidos da América; de Helmut Kohl, em 1982 a 1998, na Alemanha.

Botiglieri e Bezerra Neto (2014), Hirsch (2010) e Zorzal (2006) apontam que a reestruturação neoliberal objetivava a modificação do papel do Estado em sua vertente ampliada para o desempenho de funções públicas e estatais mínimas, como a defesa do território nacional, a lei e a ordem pública, a definição do direito à propriedade privada e a manutenção da estabilidade econômica, com a transformação das relações sociais e

¹¹² Economista estadunidense teve uma carreira extensa à frente do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, EUA. Construiu bases teóricas da escola monetarista, apresentando a estabilidade e controle monetário, através de um conjunto de medidas governamentais, deve ser o maior objetivo econômico, adequando os meios de pagamento disponíveis às necessidades da economia do país. A obra mais conhecida de Milton Friedman chama-se *Capitalismo e Liberdade*, publicado pela primeira vez em 1962, onde o autor apresenta a existência de uma relação entre liberdade econômica e liberdade política e que apenas uma organização social garante a liberdade individual, a economia da livre da empresa privada.

¹¹³ A Ditadura Civil-Militar chilena (1973-1990) teve início com o golpe de Estado de 11 de setembro de 1973 no qual os militares, comandados pelo general Augusto Pinochet, apoiados pela Central Intelligence Agency (CIA) dos Estados Unidos (EUA), bombardearam o palácio presidencial de La Moneda e assassinaram o então presidente Salvador Allende da "Unidad Popular" (UP). No aspecto econômico, o Chile pós-1973 ficou conhecido como um laboratório do neoliberalismo, implementado pelos economistas tecnocratas, conhecidos como "Chicago boys". Mais informação acesse: <<http://www.usp.br/memoriaeresistencia/?attachment_id=62>>.

¹¹⁴ A última ditadura argentina (1976-1983) teve início, por meio de um golpe de Estado, em 24 de março de 1976, o qual depôs a então presidenta da República María Estela Martínez de Perón, também conhecida como Isabelita Perón. Autodenominando-se "Processo de Reorganização Nacional", uma Junta Militar, composta pelas três armas das Forças Armadas (Exército, Marinha e Aeronáutica), assumiu o poder e, em seguida ao golpe, indicou o general Jorge Rafael Videla para presidir o país. Foi indicado ao cargo de Ministro da Economia, o civil José Alfredo Martínez de Hoz, que teve a missão de aplicar o programa neoliberal na economia argentina com o objetivo de reformulação social e não de resultados positivos na economia. Mais informação acesse: <<http://www.usp.br/memoriaeresistencia/?page_id=239>>.

o desmantelando das políticas de empregabilidade, de ajustes salariais e de proteções do bem-estar, além da naturalização da desigualdade social, interpretada em termos de aptidão e de habilidades — recursos dos indivíduos exitosos em um meio social orientado pela competição mercadológica.

Nader e Silva (2017), Bedin e Nielsson (2011) e Lara, Lupatini e Tristão (2009) explicam, que diante dessa materialidade histórica, as prescrições neoliberais foram progressivamente adotadas como prática política e doutrina econômica em transformação as bases vigentes, desde a década de 1970 — intervenção econômica estatal, políticas públicas de crescimento econômico e bem-estar social e do modelo fordista/taylorista de produção —, as responsabilidades diplomáticas e comerciais dos Estados-nação e suas funções públicas internas se modificaram essencialmente para a reprodução, expansão e internacionalização do capital. Direcionaram-se, assim, suas ações para o desenvolvimento da economia nacional “fundadas principalmente na não participação do Estado na economia e, na liberalização total do comércio (mercado livre) em nível mundial”. (OLIVEIRA A. U., 2015, p. 230).

Desse modo, articulando as precisões neoliberais as dinâmicas estatais (construção de políticas públicas e objetivos políticos nacional e internacional, modelagem da administração estatal e provimento do Estado e direcionamento econômico e social do país) à produção capitalista globalizada pós-fordista (livres de regulações e restrições jurídicas e econômicas, operando através de postos de ocupação laboral, baixos salários e um exército reserva de desempregados; fomento à instalação, fusões e incorporação de empresas privadas, tornando-as de alcance mundial e; flexibilização produtiva convergente a flexibilidade das práticas laborais e do mercado consumidor) e ao movimento planetário do capital na forma—dinheiro portador de juros (apropriação de riqueza abstrata, sob o imperativo da lógica financeira, sem a mediação da produção de mercadorias (LARA; LUPATINI; TRISTÃO, 2009, p.66)), o modelo neoliberal de Estado despreendeu-se “da identidade nacional ou de um projeto nacionalista” (CARNOY, 2002, p. 30), dos compromissos institucionalizados a nível local e da proteção dos mercados nacionais. (NADER; SILVA, 2017; GONÇALVES, 2016; BEDIN; NIELSSON, 2011; PAULANI, 2006; CARNOY, 2002).

3.2. O neoliberalismo e seu modelo de gestão

Com a aplicabilidade do programa neoliberal, por meio de políticas de privatização do bem público e de liberalização e desregulação macroeconômicas dos Estados-nação, o “capital desde então (...) vem rompendo com as amarras das relações sociais estabelecidas no pós-guerra” (LARA; LUPATINI; TRISTÃO, 2009, p.69), sendo direcionado a incessante e ininterrupta acumulação do capital, materializada sob os imperativos da acumulação financeira pela forma–dinheiro portador de juros.

Em sua busca incessante pela valorização do valor, o capital se manifesta no movimento sempre renovado $D - M - D'$ (dinheiro – mercadoria – dinheiro acrescido de mais dinheiro), cujo objetivo final é a apropriação de riqueza abstrata. Porém, o capital portador de juros aparece numa forma absurda e fetichizada da produção e reprodução do capital, surge como $D - D'$, ou seja, capital que se autovaloriza sem a mediação da produção de mercadorias. (LARA; LUPATINI; TRISTÃO, 2009, p. 70).

Nesse sentido, o desenvolvimento mundializado¹¹⁵ das forças produtivas, financeiras e econômicas vêm modificando às prioridades do capital privado (CHESNAIS, 1995, p.1) com a crescente interpenetração da centralidade financeira rentista — capital portador de juros, beneficiário de aplicações financeiras conservando-se em sua forma dinheiro — aplicado a macroeconomia dos Estados-nação, ao setor produtivo (fornecedores de matérias-primas e indústria de transformação) e ao setor de serviços. (VICENTE, 2009; HIRSCH, 2010, LIMA, 2005, CHESNAIS, 1995).

Há também o movimento planetário, a qual “domina os mercados (e também as formas de mercado) internos, até mesmo nos países mais fortes” (CHESNAIS, 1995, p. 6) de concorrência entre locais de exploração (mão de obra trabalhadora, vocação regional e/ou as riquezas naturais) e de estratégias do capital industrial por empresas de alcance mundial. (VICENTE, 2009; HIRSCH, 2010, LIMA, 2005, CHESNAIS, 1995).

¹¹⁵ Segundo Chesnais (1995, p. 6) O fato de colar o termo “mundialização” ao conceito de capital consiste em registrar o fato de que parte dos segmentos mais decisivos dos mercados financeiros é hoje em dia mundializado com modalidades e instrumentos variados. Além disso, significa que o campo no qual se desenvolve o capital industrial concentrado (campo este que podemos também designar como o âmbito que as empresas transnacionais definiram para elaborar suas estratégias “globais”) é aquele das relações constitutivas do oligopólio mundial, o qual domina os mercados (e também as formas de mercado) internos, até mesmo nos países mais fortes. Mais informações, acesse: <<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643195/10739>>>

Desse modo, desatando e redefinindo as fronteiras econômicas do capitalismo, tem se processado uma dispersão geográfica e automação da produção, especialização flexível¹¹⁶ da força de trabalho e supranacionalidade de empresas, além de conduzir os Estados-nação à prioridade política de condições sedutoras de investimentos — governos federal, estadual e municipal — em seus territórios. (HIRSCH, 2010, p. 171).

Tem-se apresentado, portanto, como o arrimo fundamental de execução e movimentação do programa neoliberal pelos governos conservadores e progressistas (exemplos são partidos que pertenceram à esquerda, como o Trabalhista [na Inglaterra] e os Democratas [nos EUA]¹¹⁷) e dos países de capital avançado às economias periféricas, uma forma específica de acumulação de capitalista, chamada de mundialização do capital. (NADER; SILVA, 2017; LARA; LUPATINI; TRISTÃO, 2009; CHESNAIS, 1995).

A mundialização do capital se manifesta, portanto, sob o imperativo da reprodução e dilatação da acumulação do capital—dinheiro portador de juros através do rentismo financeiro — operações econômicas especulativas que domina e subordina a produção e distribuição da riqueza material à forma financeira (NADER; SILVA, 2017, p. 49) — em declínio aos investimentos no setor produtivo e rendimentos do trabalho. (NADER; SILVA, 2017; OLIVEIRA A. U., 2015; LARA; LUPATINI; TRISTÃO, 2009; CARNOY, 2002; CHESNAIS, 1995).

Não por acaso, a conjunção entre neoliberalismo — racionalidade mercadológica nas ações do Estado e mínima intervenção estatal em questões sociais — e a mundialização do capital — estratégia de acumulação e expansão capitalista por meio do rentismo financeiro estruturado em nível planetário — tem rompido qualquer fio de esperança sobre a existência de um compromisso social do sistema capitalista. (NETTO, 2001). Isso porque as responsabilidades públicas estatais, diante do alívio a desigualdade social, direcionam o orçamento público para o financiamento de programas

¹¹⁶ Segundo Lima (2005, p 33) é uma combinação de mão de obra qualificada e não qualificada. A autora ressalta que a mão de obra não qualificada é contratada de forma temporária ou subcontratada para realizar tarefas subalternas, sendo muitas vezes desrespeitados os direitos trabalhistas. Mais informação acesse:

<<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2184/TeseKRRL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>>
¹¹⁷ Mais informações, acesse:
 <<<https://www.cartamaior.com.br/?%2FEditoria%2FEconomia%2FNeoliberalismo-a-ideologia-na-raiz-de-todos-os-nossos-problemas%2F7%2F36031>>>

ao setor privado não lucrativo (através de empresas filantrópicas, Organizações Não-Governamentais e Organizações Sociais) com o objetivo de reduzir os impactos do mercado privado ao prover bens e serviços coletivos e manter o setor lucrativo (com a privatização de empresas, autarquias e serviços coletivos estatais). (BOTIGLIERI; BEZERRA NETO, 2014; GONÇALVES, 2016; DRAIBE, 1993).

Com isso, outra mudança processada pelo modelo neoliberal foi a incorporação dos princípios da administração mercantil ao setor público, incluídos de diferentes formas na estrutura do Estado: através da reestruturação de seu aparato organizacional (por meio do desenvolvimento tecnológico e automatização de procedimentos) e dos mecanismos que dispõe para governar (incorporando maior discricionariedade as chefias e agregando responsabilidades ao servidor público); do uso de privatizações, concessões, parcerias público-privadas ou subsidiariedade de empresas ou serviços (diminuindo a cobertura das políticas estatais e a contratação de servidores públicos), objetivando a redução da intervenção estatal na economia. (SILVA; CARVALHO, 2014; CARNEIRO; MENICUCCI, 2013).

É o mercado que se constitui, sob essa perspectiva, como “o melhor e o mais eficiente mecanismo de alocação de recursos” (DRAIBE, 1993, p. 89) e, “a redução de Estado (do seu tamanho, do seu papel e de suas funções)” (DRAIBE, 1993, p. 89), torna-se o espaço para o desenvolvimento de concorrência aberta das atividades privadas empresariais. Destarte, modifica-se a cobertura universalista dos direitos sociais para um modelo residual, isto é, de se atender somente o que não for possível resolver por meio do desenvolvimento das atividades privadas de mercado. (DRAIBE, 1993). Tem-se, então, uma nova forma de organização e administração estatal: um Estado gerente, supostamente sem fins e sem política (COSTA, 2019, p. 36), conformado por um pacto gerencialista, pautado pela racionalidade, produtividade e eficiência privado-empresarial — relacionado à observância dos resultados práticos obtidos e distanciando-se de procedimentos administrativos previamente determinados¹¹⁸ (GONÇALVES; SOUZA,

¹¹⁸ Max Weber (1864-1920) procura caracterizar a organização burocrática que se consolida no período de formação econômico-social do capitalismo. O conceito weberiano de burocracia caracteriza a administração pública ao exercício impessoal, programado e continuado do poder. Tem um caráter racional, com competências delimitadas pela lei e funções determinadas ao quadro de funcionários ao exercício da autoridade legal, organizados dentro de uma forma específica e submetidos a normas de conduta também específicas. Mais informações:

2014, p. 7) —, ao qual caberia “o papel de manter a impessoalidade, a neutralidade e a racionalidade do aparato governamental”. (ABRUCIO, 1997, p.6).

Assim, pelo todo formado, o redimensionamento do Estado na era neoliberal se deu acompanhado de uma reforma administrativa que propõe soluções do setor privado ao setor público desde a década de 1980. Dasso Júnior (2014) chama-nos atenção para o livro *La Nouvelle Gestion Publique: pour un Etat sans Burocratie*, publicado no ano de 1975, por Michel Messenet, entendendo-o como o primeiro autor que escreveu sobre uma nova gestão da administração pública a partir de um estudo crítico sobre a administração pública burocrática¹¹⁹. Porém foi Christopher Hood que explicitou a nova gestão da administração pública, utilizando-se da expressão *New Public Management* — NPM¹²⁰, chamada no Brasil de Nova Gestão Pública ou Administração pública gerencial — em seu artigo “*A public management for all seasons?*”, apresentando princípios gerais desse novo modelo. (COSTA, 2019; EVARISTO *et. al.*, 2017; DASSO JÚNIOR, 2014).

Essa reorganização da administração pública “expandindo as possibilidades de envolvimento do mercado na provisão de serviços públicos” (REZENDE, 2006, p. 5) se espalha pelos países do ocidente, tais como: Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia e mais adiante na América Latina. Com a NGP, alinha-se, desse modo, as administrações públicas à lógica de administração do mercado privado—empresarial, todavia, com variações de aplicação segundo as peculiaridades (históricas, culturais, econômicas e políticas) dos diferentes Estados-nação.

Não obstante a suas variações, esse modelo gerencialista implica determinações, regramentos e normatizações gerais comuns, definidos por Christopher Hood (1991), em sete elementos principais. (EVARISTO *et. al.*, 2017; DASSO JÚNIOR, 2014; MOTTA, 2013). São eles:

<<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/4847/3585>>>

¹¹⁹ Segundo Carneiro e Menicucci (2013, p. 142) trata-se de regras formais, de natureza processual ou procedimental, que asseguram a padronização e a razoabilidade técnica no desenvolvimento das atividades organizacionais, de um lado, e dão suporte ao exercício de um poder ou autoridade revestida de legalidade, logo de legitimidade, de outro. Mais informações, acesse: <<<http://books.scielo.org/id/895sg/pdf/noronha-9788581100159-06.pdf>>>

¹²⁰ O seu texto fundador é o artigo “*A public management for all seasons?*”, escrito por Christopher Hood e publicado em 1991. Mais informações: <<<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>>>

Profissionalização da gestão nas organizações públicas; padrões de desempenho e medidas de avaliação com objetivos mensuráveis e claramente definidos; ênfase no controle e nos resultados; desagregação das grandes unidades do setor público; introdução da competição no setor público; uso de práticas de gestão do setor privado; ênfase na disciplina e na utilização dos recursos, cortando custos e procurando maior eficiência e economia. (HOOD, 1991, p. 04-05 *apud* EVARISTO *et. al.*, 2017, p. 109).

Dasso Júnior (2014) chama atenção ao enfoque empresarial da NGP, imputando a lógica gerencialista, a clientelização dos cidadãos e a dimensão econômica como única a ser considerada no setor público, evidenciando que a adesão dos países em desenvolver as prescrições da NGP em suas administrações estatais objetivaria adequá-las à gestão mercadológica e promover o triunfo do neoliberalismo (RAMOS, 2016; DASSO JÚNIOR, 2014) — ainda que não seja um subproduto do neoliberalismo, mas uma prática teórica administrativa que fundamenta-se em princípios e valores do setor privado–empresarial: eficiência no desenvolvimento dos serviços com baixo custo e superavit nos resultados financeiros do Estado. (CHAVES; ZWICK, 2016; RAMOS, 2016; TERTO; PEREIRA, 2011).

Outro aspecto sobre a NGP que chama a atenção de Dasso Júnior (2014), é que não existe nela o objetivo de compartilhamento, incentivo de participação e de responsabilidade conjunta entre o setor público e os cidadãos nas decisões da coisa pública. A ênfase programática ocorre no controle dos processos (através de objetivos mensuráveis e claramente definidos), na avaliação de resultados (através de padrões de desempenho), na redução de custos e práticas anticorrupção (a partir da transferência da gestão dos serviços públicos para empresas privadas) e no estabelecimento de uma separação entre decisões — baseadas em princípios econômicos e gerenciais e decisões políticas democráticas. Com a NGP se assevera a transferência de poderes pelo conjunto de características técnicas do objeto (econômico, social, institucional) aos agentes públicos (chefias técnicas designadas pelo governo eleito e/ou servidores públicos efetivos), distanciando-se de acordos entre realidades conflitantes, isto é, através da ação política. (CHAVES; ZWICK, 2016; RAMOS, 2016; DASSO JÚNIOR, 2014; TERTO; PEREIRA, 2011).

Em síntese, a Nova Gestão Pública (NGP) modifica a lógica da administração pública, constituindo-a sobre valores como agilidade, competitividade e satisfatoriedade, com o enfoque nas necessidades do usuário/cliente/consumidor. Esse usuário/cliente/consumidor é o novo cidadão, anteriormente firmado por direitos e deveres das lutas liberais, socialistas e democráticas desde o século 19, agora é fragmentado e convertido em um contrato comercial de provento de bens e serviços coletivos. (CASTRO, 2015; MOREIRA; AZEVEDO ALVES, 2009).

É mister, portanto, a produção teórica da Nova Gestão Pública (NGP) comprometida com desenvolvimento dos ideais do setor privado sem restrições e sem regulações na gestão pública e em consonância com o receituário neoliberal. Essa observação é importante, pois, embora esse movimento de renovação da administração pública tenha surgido em países desenvolvidos, o corpo teórico deste novo gerencialismo está em debate desde a década de 1950, sendo incorporados valores político-ideológicos do capitalismo mundializado¹²¹ e neoliberal¹²². (COSTA, 2019; TERTO; PEREIRA, 2011).

O desenvolvimento de tal padrão gerencial ampara-se em elementos comuns, como: na redução do tamanho da máquina administrativa, na competição na provisão dos serviços públicos, na descomplicação burocrática e elevação da eficiência pública através da “prestação de contas entre as metas planejadas e os resultados alcançados”. (TERTO; PEREIRA, 2011, p. 4). Assim, em uma época de transformações sociais, ajustes econômicos, aplicabilidade do receituário neoliberal e pressão financeira ao fundo público, embaraça-se a capacidade de intervenção estatal ao atendimento mínimo, ou seja, somente aos serviços que o mercado privado não consegue desenvolver.

Dessa forma, a Nova Gestão Pública significa uma perspectiva de organização e funcionamento do Estado através de proposições técnicas e “práticas administrativas

¹²¹ Como dito acima é uma estratégia de acumulação e expansão capitalista por meio do rentismo financeiro estruturado em nível planetário. Mais informações: <<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643195/10739>>>

¹²² Desempenho de funções públicas e estatais mínimas, como a defesa do território nacional, a lei e a ordem pública, definição do direito à propriedade privada e estabilidade econômica, organização e estrutura monetária, execução de contratos estabelecidos, em um meio social orientado pela competição mercadológica, individualidade irrestrita, considerando termos como aptidão e habilidade recursos dos indivíduos exitosos e diminuição progressiva em serviços e produção bens pelo Estado, naturalizando a desigualdade social.

formuladas no mundo empresarial” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 2019), através do estímulo em uma gestão descentralizada, de ambientes competitivos e da atenção em resultados, que verifica se há eficiência dos serviços prestados por meio da definição de objetivos claros de produtividade. (SILVA; CARVALHO, 2014; TERTO; PEREIRA, 2011).

Castro (2015) e Moreira e Azevedo Alves (2009) apontam um conjunto de estratégias essenciais da Nova Gestão Pública (NGP), que ampara o entendimento sobre o funcionamento do setor público a partir dos princípios da administração mercantil. São elas: a alteração da organização administrativa do Estado com a introdução de mecanismos gerenciais do mercado privado para a prestação de serviços ao consumidor/usuário/cliente através de *vouchers*, taxaço de serviços, *franchising*, contratação e/ou concessão a prestadoras de serviços externa e privatizaçoes de empresas públicas; a gestão por desempenho através de mecanismos de fiscalizaço (organismos administrativos e/ou jurídicos técnicos e independentes), de controle administrativo (agências reguladoras) e social (conselhos de acompanhamento e controle social); a responsabilizaço do servidor público pela providência e execuço dos serviços públicos e descentralizaço da autoridade do governo central; a gestão financeira e de pessoas por meio de contratos de produtividade (personalizaço contratual e acréscimo de remuneraço relacionado às metas de desempenho individual) e; a modelaço da base burocrático estatal mais próxima ao mercado privado, estabelecendo mecanismo de acompanhamento e transparência das atividades administrativas assentada na responsabilizaço jurídica de gestores eleitos. (CASTRO, 2015; MOREIRA; ALVES, 2009).

Apresenta-se, portanto, de forma genérica, a Nova Gestão Pública como um modelo de gestão gerencialista para a administração pública, capaz de se renovar constantemente, porém de base privado–empresarial e associada à minimizaço das responsabilidades de bem-estar social da máquina estatal capitalista. Em conjunto, dispõe instrumentos que garantem a regulaço das formas de contratos sobre serviços e bens coletivo transferidos aos setores não lucrativos (ONG’s, OS’s e filantrópicas) e/ou lucrativos (empresas privadas) e a avaliaço sobre o desempenho e os resultados, utilizando-se de instrumentos do mercado privado (regularidade e padronizaço de procedimentos, metas e indicadores dos objetivos propostos), tanto ao setor público

(servidores e departamentos), quanto dos prestadores de serviços. (COSTA, 2019; CASTRO, 2015; CARNEIRO; MENICUCCI, 2013; MOREIRA; AZEVEDO ALVES, 2009).

3.3 Neoliberalismo, NGP e o caso brasileiro

No Brasil, a abertura econômica e a reforma da máquina administrativa do Estado, posta em prática desde o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992)¹²³, nos primeiros anos da década de 1990, foram aprofundadas a partir dos dois mandatos¹²⁴ de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na Presidência da República (1995 a 2002)¹²⁵. Essa reestruturação política e econômica estava dentro de parâmetros de integração competitiva com países de capital desenvolvido, adeptos ao receituário neoliberal e de sua introdução notadamente a partir da agenda de Washington para a América Latina, chamado de Consenso de Washington¹²⁶, de 1989. (SALLUM Jr., 2011; SALLUM Jr.; CASARÕES, 2011; LACERDA *et al.*, 2010; PORTELLA FILHO, 1994).

Segundo Sallum Jr. (2011), Sallum Jr. e Casarões (2011) e Lacerda *et al.* (2010), a *modernização conservadora*¹²⁷ do governo Collor de Mello, patrocinada pela burguesia nacional, surgida do desenvolvimento das oligarquias agrária e militar, não teve o objetivo econômico, político e social de realizar um pacto de ruptura e implementação radical de valores liberais no país projetado. Buscou-se formar uma aliança autocrática

¹²³ O presidente da república Fernando Affonso Collor de Mello, passou por um processo de impedimento, porém pouco antes do veredito do Senado Federal, renunciou. Mesmo assim, teve seus direitos políticos cassados por oito anos. Para mais informações, acesse: <<<http://www.scielo.br/pdf/ln/n82/a08n82.pdf>>>

¹²⁴ Fernando Henrique Cardoso enviou ao Congresso Nacional pelo Poder Executivo de sua responsabilidade e consequentemente promulgou a Emenda Constitucional nº 16 no ano de 1997 que regulamenta a reeleição a Presidente da República, Governadores de Estado e do Distrito Federal e Prefeitos que até então não era permitido. Desse modo, ele disputou e foi eleito por dois mandatos para a Presidência da República do Brasil, o primeiro de 1995 a 1998 e reeleito de 1999 a 2002. Para mais informações, acesse: Emenda Constitucional nº 16/1997. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc16.htm>>

¹²⁵ Primeiro mandato de 1995 a 1998 e reeleito de 1999 a 2002.

¹²⁶ Segundo Portella Filho (1994, p. 107) o termo Consenso de Washington foi utilizado para descrever um conjunto de propostas econômicas defendidas por congressistas norte-americanos, tecnocratas de instituições financeiras internacionais e do Federal Reserve Board para o ajustamento econômico da América Latina. Parra mais informação acesse: <<<http://www.scielo.br/pdf/ln/n32/a07n32.pdf>>>

¹²⁷ Segundo Lacerda *et al.* (2010) e Pires e Ramos (2009) essa expressão foi cunhada pelo historiador Barrington Moore Junior para qualificar o modelo autoritário de desenvolvimento do capitalismo retardatário do século XIX.

para governar e dependente da dinâmica dos países de capital desenvolvido.

Para tanto, foram introduzidas reformas liberalizantes¹²⁸ na economia (com abertura comercial, fim de reserva de mercado, de isenções, deduções ou subsídios ao mercado nacional e renegociação da dívida externa) e na administração do setor público (através da desestatização e da privatização de empresas estatais e descentralização e desconcentração dos serviços públicos por meio de redesenho institucional de setores e repartições), produzindo acentuadas mudanças identificadas com o neoliberalismo e uma perspectiva de integração em relação às ações político-administrativas e econômicas com as transformações da economia mundial da época, unificada “em moldes capitalistas e sob instituições econômicas liberais” (SALLUM Jr., 2011, p. 267), compartilhada por segmentos das elites empresariais e financeira. (SALLUM Jr., 2011; SALLUM Jr.; CASARÕES, 2011; LACERDA *et al.*, 2010; PORTELLA FILHO, 1994).

No período pós-renúncia de Collor de Mello, a partir do processo de seu *impeachment*, no governo de transição de Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso — que era da base governista no Congresso Nacional¹²⁹ —, foi convidado pelo novo Presidente da República para comandar o Ministério das Relações Exteriores e, em maio de 1993, o Ministério da Fazenda. Em direção à estabilização econômica e ao combate da inflação, FHC continuou as reformas econômicas liberalizantes — iniciadas no governo Collor de Mello —, lançou o Programa de Ação Imediata¹³⁰ (PAI) em junho de 1993, inserindo um conjunto de ações nas contas públicas com o objetivo de preparação a um novo plano de estabilização econômica, o Plano Real. (SALLUM Jr.; CASARÕES, 2011; LACERDA *et al.*, 2010; LEMOS; CARNEIRO,

¹²⁸ Em seu primeiro dia à presidência da república brasileira, Collor de Melo, publica “22 medidas provisórias, que incluíam uma reforma administrativa, a extinção de entidades públicas “desnecessárias”, a privatização de empresas estatais, abertura externa da economia e uma redução de 80% da liquidez da economia”. (SALLUM Jr; CASARÕES, 2011, p. 181).

¹²⁹ À época Senador da República, Fernando Henrique Cardoso, fez parte do grupo suprapartidário, apelidado naquele momento de “cinturão do Itamar” ou “república dos senadores” que visava oferecer uma estrutura política simpática ao ideário neoliberal com o objetivo de aprovar as reformas do Estado de cunho liberal.

¹³⁰ Segundo Ianoni (2009) e Ricardo (2009) o Programa de Ação Imediata (PAI) (1993) foi uma preparação para implementação do Plano Real, pois era necessário mínimo de equilíbrio das contas públicas. Desse modo, o PAI estava direcionado ao corte de gastos e maior eficiência; à recuperação da receita tributária; ao fim da inadimplência de Estados e municípios em relação às dívidas com a União; ao controle e rígida fiscalização dos bancos estaduais; ao saneamento dos bancos federais; à privatização das empresas estatais. Mais informações: <<<http://www.scielo.br/pdf/ln/n78/a09n78.pdf>>>

2009; IANONI, 2009).

Reis (2019), Ianoni (2009), Batista Jr. (1996) e Bresser Pereira (1994) indicam que o Plano Real, lançado em dezembro de 1993, estava composto por três fases.

A primeira fase foi a do ajuste fiscal, que trouxe uma combinação entre desindexação e congelamento de preços e tarifas públicas, descentralização de serviços públicos, desestatização ou privatização de empresas estatais e sólida base fiscal monetária. A segunda fase foi a da elaboração de uma moeda indexada, a URV (Unidade Real de Valor) que não existiu fisicamente, mas serviu para se estabelecer o cálculo de conversão dos preços e salários do Cruzeiro Real (moeda brasileira da época) para o Dólar norte-americano¹³¹ e uma transição indexada da taxa de câmbio para URVs. Promovidas as etapas anteriores — que davam suporte à reforma monetária e viabilidade ao Plano Real, pois se pressupunha a sobreposição contínua de implementação, monitoramento e formulação de políticas econômicas e propostas governamentais liberalizantes —, a terceira fase foi a da introdução de uma nova moeda, o Real, que substituiu a moeda indexada em 1º de julho de 1994, quando o último valor da URV estava equiparado em CR\$ 2.750, tornando-o equivalente a R\$ 1,00.

Com isso, além de se continuar as desestatizações e privatizações das empresas públicas e as descentralizações de serviços públicos aos níveis estaduais e municipais que estavam em andamento, o Plano Real contribuiu para reformular os gastos governamentais (com a redução de gastos do orçamento público em políticas de bem-estar, programas sociais e funcionalismo público) em direção ao arrocho social das contas públicas em sintonia com a racionalidade econômica e inclinação liberal que ocorrera no governo anterior, entre segmentos das elites empresariais (empresas transnacionais) e financeiras (organizações financeiros e bancos estrangeiros) e da parte da burguesia nacional (tecnocratas da burocracia profissional do Estado). (SALLUM Jr., 2011; LACERDA *et al.*, 2010; IANONI, 2009; BATISTA Jr., 1996; BRESSER PEREIRA, 1994).

Sallum Jr. (2001), Ianoni (2009) e Batista Jr. (1996) chamam a atenção para o fato que essas medidas macroeconômicas adotadas pelo governo brasileiro se moveram no

¹³¹ Torna-se importante lembrar que desde 1973 a flutuação cambial passou a ser admitida conforme o mercado e as decisões dos governos (DATHEIN, 2003; BEDIN; NIELSSON, 2011).

sentido “de um mesmo modelo geral de estabilização e integração internacional aplicado a diversos países da América Latina” (BATISTA Jr., 1996, p. 129-130), de perspectiva competitiva e integrativa às economias dos países de capital desenvolvidos adeptos ao receituário neoliberal e as estratégias traçadas pelo Consenso de Washington¹³².

Apresentavam, desse modo, com maior ou menor intensidade aspectos comuns que se articulam entre si, como:

- uso da taxa de câmbio como instrumento de combate à inflação;
- abertura da economia às importações, por meio da drástica redução das barreiras tarifárias e não-tarifárias;
- abertura financeira externa, com a adoção inclusive de políticas de estímulo à entrada de capitais externos de curto prazo;
- medidas de desindexação da economia;
- ajuste fiscal e austeridade monetária;
- venda de empresas públicas. (BATISTA Jr., 1996, p. 130).

Tais fatores se incorporaram às decisões macroeconômicas do governo brasileiro, prescrevendo suas ações políticas, além de orientarem as atividades institucionais de Estado.

Angariando os êxitos de recuperação fiscal e monetária do Estado com o Plano Real — combinado com a abertura comercial do mercado interno consumidor às importações com o objetivo anti-inflacionário e do mercado financeiro compatível com a atração de capitais externos de curto prazo, com o objetivo de aumentar o volume de investimento diretos estrangeiros, diminuindo o déficit da conta-corrente no país e com o aprofundamento das similitudes do mercado privado às ações do Estado —, FHC foi alçado candidato à presidência da república apoiado pelo seu partido, o PSDB, pelo então presidente, Itamar Franco, e pela elite do empresariado (empresas transnacionais, entidades de classe empresariais e patronais), tornando-se vitorioso em primeiro turno na eleição de 1994. (LACERDA *et al.*, 2010; IANONI, 2009; BATISTA JR., 1996).

Sob sua gestão presidencial, foi posta em prática por Luiz Carlos Bresser–Pereira,

¹³² Segundo Portella Filho (2009, p. 109) foi traçado o seguinte conjunto de propostas para o ajustamento econômico da América Latina: Disciplina fiscal; Reordenamento das prioridades dos gastos públicos; Reforma tributária; Liberalização do setor financeiro (livre determinação das taxas de juros pelo mercado e abolição dos controles de câmbio); Manutenção de taxas de câmbio competitivas; Liberalização comercial; Atração de investimentos diretos estrangeiros; Privatização de empresas estatais; Desregulamentação da economia; Proteção a direitos autorais.

chefe do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), no período de 1995 a 1998, uma reformulação da estrutura e funcionamento do Estado com vistas a alterar o modelo de gestão pública de uma perspectiva burocrática para uma gerencial. Para tal, foi formulado pelo MARE no ano de 1995, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), apoiado sob os princípios da Nova Gestão Pública, trazendo um modelo de gestão gerencialista que propunha soluções do setor privado–empresarial para a administração pública em uma lógica fundamentalmente economicista. (EVARISTO *et al.*, 2019; DASSO JÚNIOR, 2014; BRASIL, 1995a). Denominado no Brasil como Nova Gestão Pública ou Administração Pública Gerencial¹³³ esse modelo está fundado em expedientes de gestão do setor privado–empresarial e de uma base economicista para atender aos caminhos do setor público em um contexto de aprofundamento do ideário neoliberal.

Analisando o PDRAE (BRASIL, 1995a), o documento, logo de início, autodeclarava-se politicamente neutro, afirmando que buscava responder aos impasses da administração pública (redução e controle dos gastos públicos com disponibilização de mais e sempre melhores serviços públicos) em direção ao gerencialismo adotado nos países de capital desenvolvido e a uma racionalidade de base econômica e privado–empresarial que fundamentava os caminhos de análises, estabelecendo suporte técnico à reformulação da estrutura e funcionamento da máquina administrativa e diminuição das responsabilidades estatal como provedor direto de bem-estar social. (EVARISTO *et al.*, 2019; CASTRO, 2015; BRASIL, 1995a).

Nesse sentido, o documento do PDRAE (BRASIL, 1995a) apresentava o entendimento e as diferenciações entre *Estado* e *Aparelho do Estado* que orientaram as ações reformistas do MARE:

Entende-se por *aparelho do Estado* a administração pública em sentido amplo, ou seja, a estrutura organizacional do Estado, em seus três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) e três níveis (União, Estados-membros e Municípios). O aparelho do Estado é constituído pelo governo, isto é, pela cúpula dirigente nos Três Poderes, por um corpo de funcionários, e pela força militar. O *Estado*, por sua vez, é mais abrangente que o aparelho, porque compreende adicionalmente o sistema constitucional–legal, que regula a população nos limites de um

¹³³ Essa denominação é utilizada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995).

território. (BRASIL, 1995a, p. 16-17, *grifos nossos*).

Tendo o aparelho do Estado como foco da reforma posta pelo PDRAE (BRASIL, 1995a), o documento apresentava atenção ao fortalecimento das funções de fomento, regulação e/ou financiamento dos serviços coletivos públicos e cuidado social através de parcerias e/ou transferências de responsabilidades para Estados e Municípios e/ou iniciativa privado–empresarial, além da ideia de redução das responsabilidades interventoras do Estado na economia e em políticas de bem-estar social. (EVARISTO *et al.*, 2019; CASTRO, 2015; BRASIL, 1995a).

Dessa forma, o PDRAE (BRASIL, 1995a) separou didaticamente o aparelho do Estado em quatro setores — núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado —, que tinham como características básicas:

NÚCLEO ESTRATÉGICO. Corresponde ao governo, em sentido lato. É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É portanto o setor onde as decisões estratégicas são tomadas. Corresponde aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no poder executivo, ao Presidente da República, aos ministros e aos seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas.

ATIVIDADES EXCLUSIVAS. É o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar. São serviços em que se exerce o poder extroverso do Estado — o poder de regulamentar, fiscalizar, fomentar. Como exemplos temos: a cobrança e fiscalização dos impostos, a polícia, a previdência social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio à educação básica, o serviço de emissão de passaportes, etc.

SERVIÇOS não exclusivos. Corresponde ao setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus.

PRODUÇÃO DE BENS E SERVIÇOS PARA O MERCADO. Corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas para o lucro que ainda permanecem no aparelho do

Estado como, por exemplo, as do setor de infra-estrutura. Estão no Estado seja porque faltou capital ao setor privado para realizar o investimento, seja porque são atividades naturalmente monopolistas, nas quais o controle via mercado não é possível, tornando-se necessário no caso de privatização, a regulamentação rígida. (BRASIL, 1995a, p. 52-53).

Segundo o PDRAE (BRASIL, 1995a), essa separação seria essencial para cumprir de forma assertiva a estratégia gerencial, isto é, o ajuste estrutural da máquina administrativa estatal. As tomadas de decisões deveriam pautar-se necessariamente em valores como: eficiência, norteando a provisão de bens e serviços coletivos e cuidados sociais; exercício em áreas que empresas privadas não tivessem capacidade financeira; descentralização de demandas da União aos níveis estaduais e municipais; manutenção da lei e da ordem; direito de propriedade; organização econômica do país; realocação do orçamento público; aplicação de recursos econômicos; regulação e execução de contratos. (CASTRO, 2015; BRESSER PEREIRA, 1998; BRASIL, 1995a).

Assim sendo, o MARE apresentou, por meio do PDRAE (BRASIL, 1995a), os objetivos globais para redefinição do aparelho do Estado, sendo eles:

- Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos.
- Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada.
- Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União.
- Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União. (BRASIL, 1995a, p. 56-57).

O modelo de reforma da administração pública pautou os objetivos globais no estabelecimento de maior governança, isto é, na maior capacidade de governar através da viabilidade de implementar leis e políticas públicas condizentes com a proposta do governo; de efetividade, através da instauração de práticas de comando direto de decisões nas atividades públicas exclusivas e não-exclusivas; de eficiência por meio de ações ágeis, competitivas e desembaraçadas, concentrando-se em resultados esperados na prestação dos serviços públicos centralizados e descentralizados —

aqueles próprios da União e aqueles transferidos para Estados, Municípios, Distrito Federal e para a iniciativa privado–empresarial lucrativa e não lucrativa. (EVARISTO *et al.*, 2019; DASSO JÚNIOR, 2014; SIQUEIRA JUNIOR, 2013; BRASIL, 1995a).

Para isso, o PDRAE (BRASIL, 1995a) indicou diretrizes e estratégias de transição adotadas pela reforma do aparelho do Estado e planejadas a partir de três dimensões:

[...] a primeira, *institucional–legal*, trata da reforma do sistema jurídico e das relações de propriedade; a segunda é *cultural*, centrada na transição de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial; a terceira dimensão aborda a *gestão pública* a partir do aperfeiçoamento da administração burocrática vigente e da introdução da administração gerencial, incluindo os aspectos de modernização da estrutura organizacional e dos métodos de gestão. (BRASIL, 1995a, p. 60, *grifos nossos*).

Compreende-se, desse modo, a redefinição do aparelho do Estado e seus aspectos legais, transição do foco em processos programados e impessoais (organização burocrática) para foco realização de resultados de metas e indicadores (organização gerencial) e o objetivo em tornar os serviços públicos orientados para a clientelização do cidadão, procurando satisfazer, a partir desse momento, o consumidor/usuário/cliente. (EVARISTO *et. al.*, 2019; CASTRO, 2015; MOREIRA; ALVES, 2009).

Desse modo, a reestruturação da máquina administrativa estatal circunscrita pelo PDRAE (BRASIL, 1995a) englobava a introdução da Nova Gestão Pública, associada a ajustamentos fiscais e econômicos com o propósito de reduzir e controlar as práticas dos gastos públicos, direcionando a lógica privado–empresarial e a minimização das responsabilidades de bem-estar por meio da transição de cobertura universalista dos direitos humanos para focalização de serviços públicos coletivos. Para realizar essa transição, o PDRAE (BRASIL, 1995a) apresentou o expediente de publicização, a saber, um processo de “descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não” envolveriam “o exercício do poder de Estado” (BRASIL, 1995, p. 17-18), mas deveriam ser subsidiados por ele. (CASTRO, 2015; CARINHATO, 2008; BRESSER PEREIRA, 1998; BRASIL, 1995a; DRAIBE, 1993).

Em síntese, o PDRAE (BRASIL, 1995a) separou o aparelho do Estado em Atividades Exclusivas e Serviços Não Exclusivos: funções que seriam de intervenção

direta (o Estado como único legítimo a exercer ou prover) e indireta (serviços subsidiados e/ou regulados pelo Estado que também são desenvolvidos pelo mercado privado lucrativo e não lucrativo), identificando, desse modo, os direitos humanos dos cidadãos brasileiros a programas de solidariedade social, direcionando as ações institucionais para a mercantilização da área social. O PDRAE (BRASIL, 1995a), portanto, metamorfoseia o entendimento geral de bem-estar social a empreendimentos privados–empresariais de políticas sociais de caráter competitivo, isto é, concorrência comercial para realização e produção desses bens e serviços públicos coletivos, arrefecendo fatalmente “o caráter de direito social” (CARINHATO, 2008, p. 44) instituído no art. 6º da constituição brasileira promulgada no ano de 1988. (CARINHATO, 2008; BRESSER PEREIRA, 1998; BRASIL, 1995a, 1988).

Nesse contexto de racionalidade econômica e implementação da Nova Gestão Pública na administração estatal, a União, os estados e os municípios elaboraram e executaram estratégias de controle administrativo e social por meio do estímulo à criação de agências reguladoras e conselhos de acompanhamento e controle social em subjunção as propostas e políticas públicas de redução do intervencionismo estatal, tendo em vista o propósito do PDRAE de integrar os objetivos globais “nas diversas unidades organizacionais de cada segmento da administração pública brasileira” (BRASIL, 1995, p. 41 *apud* RAMOS, 2016, p. 549). Com as alterações abertas pelo PDRAE no ano de 1995, primeiro ano do governo FHC, foram ampliadas as transferências de deveres de ofício estatal, que envolviam os direitos constitucionais, e as atividades econômicas produtivas, que eram desenvolvidas pelo Estado, ao mercado privado–empresarial. (EVARISTO *et al.*, 2019; DASSO JÚNIOR, 2014; SIQUEIRA JUNIOR, 2013; BRASIL, 1995a).

Desse modo, a adoção dos princípios da NGP no Brasil inseriu na gestão nacional diretrizes, procedimentos, indicadores e metas de desempenho mercantil, baseados na introdução dos valores de eficiência e efetividade no aparelho do Estado. Tais ações intervieram nos objetivos, no monitoramento e nos procedimentos de avaliação da gestão e de prestação de contas, descentralizando-as, e, nas práticas de comando, distribuindo as localmente e de forma direta. Ainda, lançou o arbítrio de formatação de políticas públicas focais e ajustamentos fiscais através dos deveres de ofício do Estado

e de programas de publicização (concessões e descentralizações) e privatização (vendas e terceirizações). Em todos os casos, pautou-se em produzir mais bens e serviços coletivos com menos recursos públicos à subsunção da eficiência e efetivada da administrativa estatal. (CÓSSIO, 2018; RAMOS, 2016; CASTRO, 2015; CARINHATO, 2008; FREITAS, 2007; BRESSER PEREIRA, 1998; BRASIL, 1995a).

Tal contexto, não foi diferente no campo educacional brasileiro, que em outros termos, experimentou consequências políticas, pedagógicas, administrativas, legislativas e financeiras diretas, alinhando progressivamente leis, programas e projetos aos vetores de orientação, de métodos e de técnicas mercadológicos provenientes da Nova Gestão Pública, fixando interesses privatistas empresariais. (CÓSSIO, 2018; RAMOS, 2016; EVARISTO *et al.*, 2019; DASSO JÚNIOR, 2014; CARINHATO, 2008; FREITAS, 2007).

Ramos (2016) destaca que a incorporação dessas novas orientações administrativas e políticas no MEC, inseridas pelo PDRAE no ano de 1995, fortaleceu as estratégias de regulação, coordenação e de subsídio estatal da educação nacional no desenvolvimento da reforma do Estado. Além do mais, a capilaridade do MEC na implantação de ações, programas e projetos nas esferas estaduais e municipais de governo foi essencial para essa Reforma

[...] tendo como estratégias básicas a descentralização de tarefas com a ampliação da autonomia operacional das instituições, associada à potencialização das avaliações nacionais de educação, da meritocracia e da responsabilização dos docentes e gestores pelos resultados obtidos, segundo as metas definidas externamente. (RAMOS, 2016, p. 549).

Desse modo, segundo Ramos (2016), na medida em que se aprofundava a redefinição do papel do Estado constituída pelos princípios da NGP na administração estatal, o discurso oficial era de que o investimento na educação nacional agia para o desenvolvimento social, posto que envolvia investimento em capital humano, na democracia (pela promoção dos cidadãos) e na distribuição de renda mais justa (“dada a oferta muito superior à demanda de mão de obra não especializada”. (BRASIL, 1995, p. 5 *apud* RAMOS, 2016, p. 549).

Embora o Ministério da Educação (MEC) encaminhasse as elaborações administrativas esteado na razão, na eficiência e na produtividade privado–empresarial,

desde o início da década de 1990, ele não foi destacado para a formulação do PDRAE. Tal feito foi exercido pelos ministérios da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), da Casa Civil, do Planejamento e Orçamento e da Fazenda, ministérios que retrataram no PDRAE a lógica economicista do novo governo, iniciado no ano de 1995. (EVARISTO *et al.*, 2019; RAMOS, 2016; DASSO JÚNIOR, 2014; BRASIL, 1995a).

Não obstante, sob a disciplina do gerencialismo e do racionamento econômico o MEC articulou no Senado da República os interesses do governo na linha da política educacional, apoiando o Projeto de Lei do Senado (PLS) n.º 67/1992 (projeto Darcy Ribeiro) em tramitação na Casa. O objetivo era aprovar uma nova lei de diretrizes e bases para a educação nacional diminuta, compatível com a implementação de políticas de minimização das responsabilidades estatais. (SAVIANI, 2016a; PERONI, 2003).

Ao analisar esse contexto, Saviani (2016) observou a sintonia entre as proposições e ajustes de Darcy Ribeiro ao Projeto de Lei do Senado n.º 67/1992 (PLS n.º 67/1992) durante as negociações do texto no Senado e a orientação política neoliberal do governo FHC, com destaque para ações como:

[...] valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos (...) todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessava todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. (SAVIANI, 2016a, p. 221).

Não por acaso, o PLS n.º 67/1992 foi aprovado e encaminhado pelo plenário do Senado em fevereiro do ano de 1996 à Câmara dos Deputados para apreciação, em detrimento do Projeto de Lei da Câmara (PLC) n.º 101/1993 que estava em tramitação desde o ano de 1988, primeiro ano de vigência da nova constituição brasileira. Esse PLC foi originado pelo primeiro Projeto de Lei Federal (PLF) que recebeu o número 1158-A/1988 apresentado à Câmara dos Deputados pelo deputado Octávio Elísio para as novas diretrizes e bases da educação nacional alinhado às mobilizações da década de 1980 de educadores e de entidades educacionais e sindicais em defesa de uma escola pública, financiada pelo Estado e para todos, propositivos ao novo momento democrático

brasileiro. (SAVIANI, 2016a; PERONI, 2003).

Na Câmara dos Deputados, sem um grande intervalo de tempo de tramitação, o texto final do PLS n.º 67/1992 foi aprovado em dezembro do ano 1996. Nesse curto período foram introduzidas “pequenas alterações que não chegaram a afetar o espírito geral do projeto aprovado no Senado”. (SAVIANI, 2016a, p. 182). Encaminhado à sanção presidencial, o texto da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional foi promulgado sem vetos em 20 de dezembro de 1996, identificada como Lei Federal (LF) n.º 9.394/1996. (SAVIANI, 2016a; PERONI, 2003).

A partir de uma escrita genérica, tal documento “mais indicativa do que prescritiva” (SAVIANI, 2016a, p. 253), deixou espaço aberto para a viabilização de ações do MEC que conduziram transferências de atividades educacionais para as esferas estaduais e municipais de governo, além de implementar programas e projetos de transferências de atividades educacionais a iniciativa privado–empresarial lucrativa e não lucrativa, fundamentado na disciplina gerencialista e na lógica economicista circunscrita pelo PDRAE. (BRASIL, 1998c, 1995a).

Nesse mesmo período, o MEC desenvolveu ainda atividades em conjunto com o Programa Comunidade Solidária¹³⁴. (DRAIBE, 2003; BRASIL, 1996b). Foram estabelecidos programas de “Melhoria do Ensino Fundamental e Valorização do Professor, Combate ao Analfabetismo Adulto e Funcional, Melhoria do Ensino Profissional, Esporte Solidário e Parceria com a Sociedade Civil”. (BRASIL, 1996b, p.5).

Dessa maneira, o desenvolvimento das políticas para educação nacional pelo MEC participou do conjunto das políticas sociais sob o interesse comum de redução e controle das práticas dos gastos públicos e minimização das responsabilidades de bem-estar social do Estado defendidas pelo governo FHC. Acentuou-se, portanto, a adoção de políticas governamentais em face focalizada, seletiva e residual, específicas aos

¹³⁴ A política para área social iniciada já no primeiro governo FHC foi liderada pelo Programa Comunidade Solidária, a partir do Decreto nº 1.366/1995, sob a supervisão da Secretaria Executiva, vinculada ao Ministério da Casa Civil. Entre os dispositivos, o decreto criou o Conselho do Programa Comunidade Solidária para desenvolver Planos de Ação Setoriais destinados aos serviços sociais básicos e encaminhavam políticas, programas e ações estratégicas que receberiam financiamento em todas as esferas federativas (União, estados e municípios) articulado entre os ministérios do governo federal e a Sociedade Civil (iniciativa privado-empresarial lucrativa e não lucrativa) (BRASIL, 1996b, 1995b). Tais Planos abrangiam “as áreas de educação e desporto, saúde e nutrição, previdência social e seguro-desemprego, trabalho, habitação e saneamento”. (BRASIL, 1996b, p. 13).

setores pobres da população, fundamentada nas reformas funcionais do Estado e nos ajustes políticos e econômicos. (CASTRO, 2015; SAVIANI, 2008; DRAIBE, 2003,1993; BRASIL, 1996b, 1988).

Embora a construção da constituição brasileira sancionada no ano de 1988 pretendesse “colocar a “política social” no centro das ações governamentais, as bases econômicas–políticas mantiveram-se inalteradas” no período subsequente. (SAVIANI, 2008, p. 227). Em suma, coerente com o processo de *reestruturação das forças produtivas*¹³⁵ dos países de capitalismo avançado, no qual foi estimulado medidas de rearticulação técnico–produtivas de consequências estruturais na base da acumulação do capital, no mundo do trabalho e na organização político–administrativa estatal no Brasil entre as décadas de 1970 e 1980. (BORGES NETTO; LUCENA, 2015; SAVIANI, 2008; DRAIBE, 1993).

Sob a gestão do governo FHC e a concretização de seu PDRAE (BRASIL, 1995a), a administração pública federal intensificou a implementação de políticas de descentralização — encaminhando funções e/ou serviços públicos para a execução da Sociedade Civil (que se expressa no empresariamento privado lucrativo e não lucrativo) que pode ou não envolver subsídios financeiros do Estado e consequentes transferências das competências e responsabilidades, sendo controladas por normativas e/ou agências reguladoras (SOUZA A. R, 2003; (BRASIL, 1995a) — e de políticas de desconcentração — redesenho institucional dos expedientes públicos da União, na qual se transfere algumas funções e/ou serviços públicos as esferas federativas (estados e municípios), porém mantendo a autoridade global (SOUZA A. R, 2003; BRASIL, 1995a) — e subordina a garantia dos direitos coletivos sociais — conforme Constituição Federal de 1988 — a prestação de serviços públicos e a clientelização dos cidadãos. (SAVIANI, 2008; BRASIL, 1995a, 1995b).

Na área educacional, o governo federal, aprofundou o desembaraço das disposições nas políticas públicas (composição de consensos, ações implementadas,

135 De acordo com Borges Netto e Lucena (2015) e Machado e Borges Netto (2017;2015) a partir da década de 1970 começa se reorganizar as forças produtivas diante do alto custo de base material fordista de produção capitalista, nas formas de estrutura produtiva (composição orgânica de direitos à classe que vive do trabalho e limitação da valorização de capitais), representação sindical e política da classe que vive do trabalho e diminuição dos ganhos de produtividade (contração das vendas e o desenvolvimento do trabalho improdutivo (bancos, seguros comercialização etc.)).

parâmetros de análise, de controle e de avaliação) e reservou-se ao gerenciamento de aportes de recursos financeiros públicos, por meio da captação e da redistribuição de valores dos impostos federais (através do dispositivo administrativo dos fundos contábeis). (BRASIL, 1995a, 1995b, 1988).

Assim sendo, com as atribuições já definidas na LDBEN n.º 9.394/1996 a principal investida do governo federal na educação básica foi a focalização no ensino fundamental com a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) por meio da sanção presidencial da Emenda Constitucional n.º 14/1996 e regulamentado pela Lei Federal n.º 9.424/1996. (SAVIANI, 2016b; DAVIES, 2008).

Com a instituição do Fundo, Saviani (2016b, 2008) aponta a modificação do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) que alterou os percentuais dos recursos financeiros das esferas federativas (União, estados e municípios) destinados à educação nacional. Davies (2008) observa que houve inserção de “um valor anual mínimo nacional por matrícula no ensino fundamental” (DAVIES, 2008, p.25) defendido pelo governo como suficiente ao desenvolvimento de um padrão nacional de qualidade do ensino. Este, porém, nunca definido, ainda que previsto na Lei n.º 9.424/1996 e na LDBEN n.º 9.394/1996. Não obstante, tal ação impulsionou a intensificação de políticas de municipalização do ensino no país posto que cada unidade administrativa só reaveria as verbas investidas no Fundo na proporção de alunos que tivesse matriculado em suas redes (estadual ou municipal). Assim,

(...) apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE¹³⁶ antes da criação do Fundef com base no número de matrículas no EFR¹³⁷ das redes de ensino estadual e municipais. (DAVIES, 2008, p. 25).

Desse modo, o governo federal, através do MEC, “conseguiu a proeza de assumir o controle da política educacional, sem arcar com a primazia de sua manutenção”.

¹³⁶ Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

¹³⁷ Ensino Fundamental Regular

(SAVIANI, 2016b, p. 83). Verificou-se a redução da quota de financiamento (de 50% para 30%) da administração pública federal e ampliação da quota de financiamento (de 50% para 60%) aos estados, municípios e distrito federal. Alia-se, por essa via, “mudanças introduzidas nos artigos 34, 208, 211 e 212 do texto permanente da Constituição” (SAVIANI, 2016b, p. 83), legitimando a centralidade da política educacional empreendida pelo MEC em conjunção a sistemática de transferências constitucionais e legais de recursos financeiros, de competência de atendimento aos níveis e modalidades de ensino e de valorização do magistério. (SAVIANI, 2016b, 2008; DAVIES, 2008).

Saviani (2016b, 2009) chama a atenção também, que passado os dez anos de vigência do FUNDEF (1996-2006), previsto no art. 60 do ADCT da Constituição Federal, o MEC continuou dispondo de respaldo constitucional de controle da política educacional relativo ao ensino fundamental, além da possibilidade de prorrogação do Fundo ou podendo “substituí-lo por outro mecanismo considerado mais conveniente”. (SAVIANI, 2016b, p. 83).

Esgotado o prazo de vigência no final do ano de 2006, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) por meio da Emenda Constitucional n.º 53/2006, durante a gestão do governo de Luís Inácio Lula da Silva¹³⁸. Depois de instituído, o FUNDEB, inicialmente, foi regulamentado pela Medida Provisória n.º 339/2006, convertendo-se após tramitação e apreciação pela Câmara dos Deputados e pelo Senado Federal e sanção presidencial, na Lei Federal n.º 11.494/2007, com o prazo de vigência de 14 anos, finalizando em 31 de dezembro de 2020. (SAVIANI, 2016b, 2009; DAVIES, 2008, 2006).

O aspecto principal do FUNDEB foi a extensão das transferências de recursos financeiros para toda a educação básica, ou seja, além do ensino fundamental (como no FUNDEF), a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos. (SAVIANI, 2016b, 2009; DAVIES, 2008, 2006).

Em relação ao aspecto da composição financeira o FUNDEB era “formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados,

¹³⁸ Primeiro mandato de 2003 a 2006. E o segundo mandato de 2007 a 2010.

Distrito Federal e municípios, vinculados à educação” pelo disposto no art. 212 da Constituição de 1988. Ainda, compunha o FUNDEB, “a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno” não fosse alcançado o mínimo “definido nacionalmente”. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 7).

Embora o FUNDEB, aparentemente seja um avanço à educação básica, estabelece sob a disciplina da NGP e da lógica economicista: distribuição dos recursos do Fundo e do ofício de complementação da administração federal; padrão nacional de qualidade do ensino baseada no custo mínimo por aluno; “ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1988, art. 60, inciso III, alínea a, ADCT); acompanhamento e controle das atividades administrativas relacionadas ao financiamento da educação nacional e responsabilização jurídica de gestores eleitos. (SAVIANI, 2016b, 2008; CASTRO, 2015; MOREIRA; ALVES, 2009; DAVIES, 2008, 2006).

Davies (2008) chama a atenção que não se levou em conta para o entendimento dos valores financeiros do Fundo uma ponderação pedagógica, isto é, as possibilidades formativas, de criação e transformação do indivíduo em ambientes escolares e de interação públicos. Também pode ser dito que, durante todo esse período de vigência, não se regulamentou as normas da “participação popular e da comunidade educacional” (BRASIL, 2007c, art. 38, parágrafo único), embora assegurado o princípio de gestão democrática, conforme art. 206, inciso VI da Constituição Federal.

Em suma o aumento do raio de atendimento do FUNDEB defendido pelo governo como suficiente ao desenvolvimento nacional de um ensino de qualidade, previsto na LDBEN n.º 9.394/1996, na Lei Federal n.º 11.494/2007 (que regulamenta o FUNDEB), e nos Planos Nacionais de Educação (2001 a 2010)¹³⁹ e (2014 a 2024)¹⁴⁰ se limita aos estudos técnicos contábeis do MEC com vistas à definição de valores mínimos de referência anual por matrícula. (SAVIANI, 2016b, 2008; DAVIES, 2008, 2006).

¹³⁹ Lei Federal n.º 10.172/ 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>>.

¹⁴⁰ Lei Federal n.º 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>>.

No entanto, desde a Constituição Federal de 1988, as administrações governistas, firmaram políticas de financiamento da educação básica, pactuadas entre os diversos segmentos sociais — o MEC e outros ministérios, empresariado da educação, intelectuais de organismos internacionais, centrais sindicais, entidades educacionais de classe e partidos políticos. Além de buscarem estabelecer políticas educacionais de acesso, de permanência e de melhoria da qualidade do ensino básico, com o intuito de atender o direito de todos à educação básica, expresso nos art. 6º, 205 e 227. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; SAVIANI, 2016b, 2009; DAVIES, 2008, 2006; BRASIL, 2007c).

Porém, visto que as administrações governistas, desde a década de 1990, foram influenciadas pelo movimento planetário do programa político econômico neoliberal acompanhado de uma nova gestão pública que assenta um padrão gerencialista na provisão dos serviços públicos, e, particularmente na gestão do governo FHC com o expediente do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) no ano de 1995, firma assinatura às políticas educacionais na autonomia dos gestores, na eliminação de níveis hierárquicos, na racionalidade técnica financeira e em parâmetros mensuráveis de desempenho e produtividade. (COSTA, 2019; PARENTE, 2018; GONÇALVES; SOUZA, 2014; JEFFREY, 2012; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; TERTO; PEREIRA, 2011; DRAIBE, 1993).

Desse modo, implementa-se matérias educacionais focalizadas (em temas e/ou grupos específicos), eficientes (relação positiva em custo e produtividade), efetivas (ações administrativas ágeis e desembaraçadas) e com resultados verificáveis (controle, regulação e avaliação). (COSTA, 2019; PARENTE, 2018; JEFFREY, 2012; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; TERTO; PEREIRA, 2011; DRAIBE, 1993).

À vista disso, atravessa a educação básica, políticas educacionais de referência nacional que complementam a organização dos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares das esferas federativas (união, estados e municípios) em conjunto a LDBEN n.º 9.394/1996, com vista à manutenção do controle central da esfera federal nas ações local, apesar da descentralização gerencial processada. Destacam-se nesse sentido, políticas educacionais destinadas à definição dos conteúdos escolares (por meio de políticas curriculares) e dos resultados do ensino (por intermédio de políticas de

avaliação de sistemas), não obstante a suposta autonomia local concedida pelas políticas descentralizadoras.

Assim sendo, no tocante à elaboração curricular dos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares, exemplifica-se pelas políticas educacionais de referência como: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, 1997, 1998c, 1998d); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – DCNEFs (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, 1998a)¹⁴¹; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEMs (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, 1998b, 1998e)¹⁴²; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, 1999); as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica – DCGEB (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, 2010a); e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC¹⁴³ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d). Está última, aprovada em 2017, projetando “até o início do ano letivo de 2020” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017d, art. 15) a produção ou adequação dos currículos escolares dos sistemas de ensino, dos estabelecimentos e das redes de ensino públicas escolares (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017d). Sendo, desse modo, a perspectiva de um regime de colaboração, nos termos da Lei n.º 13.005/ 2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e na LDBEN n.º 9.394/1996

¹⁴¹ Resolução CEB n.º 2, (de 7 de abril de 1998) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Sendo alterada a alínea “b” do inciso IV do art. 3º pela Resolução CNE/CEB n.º 1, (de 31 de janeiro de 2006). Mais informações: Resolução CEB n.º 2, (de 7 de abril de 1998) <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>>; Resolução CNE/CEB n.º 1, (de 31 de janeiro de 2006) <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_06.pdf>>.

¹⁴² Ver Resolução CNE/CEB n.º 1, (de 3 de fevereiro de 2005), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n.º 5.154/2004. Mais informações: Resolução CNE/CEB n.º 1, (de 3 de fevereiro de 2005) <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf>>; Decreto n.º 5.154, (de 23 de julho de 2004) << http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>>.

¹⁴³ Homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, com a publicação da Portaria n.º 1.570 (de 20 de dezembro de 2017). A implantação da BNCC foi desenvolvida ao longo de dois momentos: o primeiro foi para a Educação Infantil e Ensino Fundamental em dezembro de 2017; e o segundo foi para o Ensino Médio em dezembro de 2018, compondo a Educação Básica, de acordo com a LDBEN n.º 9.394/1996. Para mais informações:

<<[<<](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,ministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Mendon%C3%A7a%20Filho.>></p>
</div>
<div data-bbox=)

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso IV).

Já no caso dos sistemas e das redes de ensino privadas, se implementa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a prerrogativa de suas mantenedoras. (BRASIL, 1996a; 1988; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017d; 2017c; 2017b).

Destarte, foram criados parâmetros avaliativos nacionais para a educação básica, com vistas às tomadas de decisões e ações na eficiência e produtividade da educação. Tais padrões se estabeleceram nos sistemas de ensino através da implantação de avaliações nacionais e de índices de referências.

Destacam-se, nesse sentido, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) — estruturado no final da década de 1980 e aplicado pela primeira vez no ano de 1990 nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental (do Ciclo I e Ciclo II) e atualmente, por meio de diversas reestruturações, contemplando a educação infantil, juntamente com o ensino fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais¹⁴⁴) e médio (IBGE, 2021). Bem como a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) — estabelecidas no ano de 2005 pela Portaria n.º 931/2005 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020c); e a Avaliação de Alfabetização (Provinha Brasil — estabelecida no ano de 2007 pela Portaria n.º 10/2007 — ao desenvolvimento de indicadores de desempenho escolar e qualidade da educação básica.

Especificamente ao Ensino Médio, destaca-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) — estabelecido pela Portaria MEC n.º 438/1998 — dirigido a avaliação de desempenho escolar e certificação do Ensino Médio e acesso ao ensino superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998f, 2009, 2010b, 2010c).

Destaca-se, também, o Censo Escolar¹⁴⁵ (BRASIL, 1996a; 2008; MINISTÉRIO DA

¹⁴⁴ A partir do ano de 2006 inicia-se uma transição do Ensino Fundamental de 8 Série para 9 (nove) anos. Com a publicação da Lei Federal n.º 11.274, (de 6 de fevereiro de 2006) altera-se o art. 32 da LDBEN n.º 9.394/1996 de diretrizes e bases da educação nacional, aumentando para 9 (nove) anos de duração o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) obrigatório ao estudante, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade.

¹⁴⁵ De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) inicia-se a pesquisa censitária

EDUCAÇÃO, 2007d, 2007e), que realiza anualmente coleta de informações da educação básica em regime de colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020a). Além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB¹⁴⁶) — estabelecido pelo Decreto nº 6.094/2007 — que reúne “as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020c, s/p) através do cálculo do índice. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007b).

Em síntese, as matérias educacionais encaminham proposições legislativas e financeiras, sob a ordem da administração pública gerencialista e reestruturação neoliberal do Estado. Estimulam as transferências das responsabilidades sobre a educação pública estatal entre as esferas federativas (união, estados e municípios) e de funções públicas estatais para a sociedade civil, estabelecendo redistribuição de recursos públicos e contratos de gestão entre a administração estatal e a iniciativa privado–empresarial lucrativa e não lucrativa. (PARENTE, 2018; JEFFREY, 2012; SAVIANI, 2009, 2008; DRAIBE, 2003,1993, BRASIL, 1996a, 1988). Com isso, segundo Ramos (2016), observa-se no período a adoção ou aprofundamento desse modelo por várias gestões estaduais, como o caso de São Paulo.

escolar, denominada de Censo Escolar a partir do ano de 1931. O modelo vigente, fundamenta-se no art. 5º, parágrafo 1º, inciso I da LDBEN n.º 9.394/1996, regulamentado pelo Decreto nº 6.425/2008. Além de Portaria MEC n.º 264, (de 26 de março de 2007) e Portaria MEC n.º 316, (de 4 de abril de 2007). Mais informações, acesse: <<<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/mte/200-comite-de-estatisticas-sociais/base-de-dados/1185-censo-escolar-educacao-basica.html>>>.

¹⁴⁶ O IDEB foi criado pelo Decreto nº 6.094 (de 24 de abril de 2007) — disposto em seu Capítulo II – do índice de desenvolvimento da educação básica. O Decreto estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação da administração federal em regime de colaboração com Estados, Municípios e Distrito Federal. Mais informações, acesse: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>>.

4. SÃO PAULO, EDUCAÇÃO E A NOVA GESTÃO PÚBLICA

Esta seção apresentará uma retrospectiva histórica sobre a consolidação gradual da Nova Gestão Pública nas reformas educacionais da rede pública estadual de ensino nos processos de formulação e implementação das políticas públicas dos governos pós 1995. Abordará ainda a participação da classe empresarial nas formulações das políticas públicas educacionais e as experiências recentes do Estado de São Paulo de ensino de turno/jornada ampliada, focalizando o Programa de Ensino de Integral (PEI).

4.1. A educação paulista no bojo da égide da Nova Gestão Pública

Com a vitória do candidato Mário Covas Júnior do PSDB ao governo estadual paulista nas eleições de 1994, ele toma posse para o primeiro¹⁴⁷ mandato, vinculando-se ideologicamente e administrativamente ao novo governo federal, igualmente psdbista, do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)¹⁴⁸ — também eleito no pleito de 1994¹⁴⁹. (RAMOS, 2016; VELÁSQUEZ, ALDÉ; TEDESCHI, 2009).

A partir desse momento, o que se seguiu foi a efetivação, já em seu discurso de posse, de um novo padrão de administração pública e entendimento dos expedientes estatais:

Um novo modelo está sendo construído, e São Paulo poderá manter nele seu lugar de dínamo e de colmeia de cérebros e de iniciativas. A nova configuração assenta-se em três pilares: uma economia estabilizada e aberta; um Estado indutor do crescimento sustentado e parceiro do setor privado; uma integração competitiva com a economia internacional. (...). Vamos reinventar as práticas administrativas, usando formas empresariais de gestão. Vamos promover parcerias inovadoras com o setor privado e com o setor das associações voluntárias, delegando a produção de serviços públicos a quem tiver maior competência para fazê-

¹⁴⁷ Reeito na sequência para o segundo mandato (1999-2002) no ano de 2001, ele veio a falecer, assumindo a cadeira do governo do estado de São Paulo seu vice-governador Geraldo Alckmin, do mesmo partido.

¹⁴⁸ Primeiro mandato de 1995 a 1998 e reeleito em sequência para o segundo mandato de 1999 a 2002.

¹⁴⁹ Os dois candidatos, agora eleitos, eram do mesmo partido político, o PSDB.

lo. Vamos priorizar os investimentos com base em critérios de eficiência social e econômica. Vamos transformar empresas estatais e repartições públicas em centros de produção de resultados, para que possam prover serviços de qualidade para a população. Vamos descentralizar a gestão e avaliar os resultados, usando as tecnologias da informação para conferir autonomia às unidades locais – escolas, hospitais, distritos policiais, postos de saúde, escritórios regionais, serviços de assistência social e assim por diante –, e vamos mobilizar a população usuária para que avalie o desempenho dos serviços prestados. (Discurso de Posse de Mário Covas – SÃO PAULO, 1995, s/p).

Apresenta-se, portanto, o governo de Covas, em conjunção à movimentação planetária de reformas estruturais neoliberais do modelo de providência estatal do bem-estar social, de transição do padrão fordista de produção e consumo e da crescente interpenetração do capital na forma–dinheiro portador de juros no imperativo da acumulação financeira do sistema capitalista, conforme visto na seção 3.

Sob esse ambiente de transformações da expansão e acumulação do capital que abrangeram as organizações privadas empresariais, a racionalidade socioeconômica e política dos Estados-Nação e a reestruturação dos expedientes públicos e estatais, imbrica-se, já no início de seu governo, a mudança de perspectiva sobre os objetivos da administração estatal articulado com o “projeto nacional de desenvolvimento” (SOUZA A., 1999, p. 91), empreendida pela administração federal psdbista de FHC. Incorporou, portanto, o modelo gerencialista de gestão pública despachado pelo ministro Luiz Carlos Bresser–Pereira no Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), através do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) em 1995. (EVARISTO *et al.*, 2019; DASSO JÚNIOR, 2014).

Com isso, na área da educação, o governo de Covas se diferenciou dos governos anteriores¹⁵⁰, iniciando, a partir do ano de 1995, uma reforma da rede pública estadual de ensino paulista, influenciada por essa nova forma de gestão pública, bem como pelas proposituras socioeconômicas e de políticas estatais neoliberais com as consequentes transformações da sociabilidade humana (nos modos de vida, moralidade e família, nas culturas nacionais, formas de consumo e relações de produtividade) de âmbito nacional e internacional. O argumento era de que “a irracionalidade do sistema educacional se

¹⁵⁰ A autora utiliza-se a referência dos governos paulistas do período de redemocratização: André Franco Montoro (1983-1987), Orestes Quécia (1987-1991) e Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994).

apresenta por uma ineficiência decorrente do caráter moroso e rígido do Estado e da ausência de mecanismos de controle” (GOULART, 2004, p. 76) que levavam à ineficiência do serviço oferecido.

Além disso, no Comunicado da SEESP de 22 de março de 1995, fica declarado que “por conseqüência do profundo avanço tecnológico alcançado nos anos 80, do impacto da informatização e do crescente processo de internacionalização da economia”, o Estado paulista iria se posicionar pela formação de um novo modelo de cidadão, que soubesse se adaptar às mudanças provenientes do processo produtivo. (RAMOS, 2008, p. 153). Para tanto, o governo se propunha a assumir o papel de articular um novo projeto educacional para o Estado, prevendo o estabelecimento de parcerias que se mostrassem profícuas para tanto.

Desse modo, o que se observa desde o ano de 1995, é que

[...] a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo passou a implementar uma gama de ações político-educacionais voltadas para a construção daquilo que ela chamou de “A escola de cara nova”, cujo maior objetivo declarado era o de diminuir os índices de evasão e de repetência escolar. Por meio da prática constante de referência ao diagnóstico apresentado¹⁵¹ no Comunicado da SEE de 22/03/95 (sobre a baixa qualidade do ensino, os altos índices de evasão e repetência, o gigantismo e a morosidade da máquina burocrática, a falta de instrumentos de controle sobre o sistema etc.), com esse programa, a Secretaria buscou reformar vários pontos organizacionais do modelo educacional do Estado. (RAMOS, 2008, p. 157).

Assim, a administração de Covas seguiu no sentido da inserção de formas privado–empresariais de administração da rede pública estadual de ensino paulista, expandindo o relacionamento entre os setores públicos e privado na provisão de serviços educacionais, intensificando as formas de controle e economia dos gastos públicos educacionais, imputando previsibilidade do fluxo do sistema escolar, estabelecendo mecanismos de avaliação de desempenho e de resultados e da responsabilização dos imediatos e gestores. (RAMOS, 2016; MARSIGLIA, 2011; BORGES, 2001; SOUZA A., 1999; RUS PEREZ, 1994).

Outra característica da reforma da rede pública estadual de ensino paulista foi o

¹⁵¹ Conforme Viriato (2001), esse diagnóstico já estava presente desde o “Programa de Educação para o Estado de São Paulo”, do então candidato ao governo paulista Mário Covas, em 1994.

alinhamento aos desígnios da competitividade internacional acesa pelos governos da república do início da década de 1990, diligentes à defesa do livre mercado e ao arbítrio regulador e limitante de setores, de repartições e do funcionalismo público, anteriores ao de FHC (1995-2002) e, aprofundadas pelo seu governo, com as dinâmicas das políticas socioeconômicas identificadas com o neoliberalismo, com uma aproximação dependente das forças econômicas dos países de capital desenvolvido e com os imperativos dos mercados produtivos e financeiros globais à economia nacional.

A reforma educacional paulista do governo Covas empenhou-se em deslocar a educação escolar marcadamente de bases republicanas para o objetivo de formação dos sujeitos necessários “às demandas do mercado de trabalho” (SOUZA A., 1999, p. 102), produzindo, assim, “capital humano” para manter a competitividade das economias regionais e nacionais” (LAVAL, 2019, p. 18), em um ambiente político e socioeconômico de capitalismo mundializado e neoliberal. (COSTA, 2019; TERTO; PEREIRA, 2011; SOUZA A., 1999; REIS FILHO, 1995).

Da educação como formação de valores cidadãos, de integração social e de constituição de valores de sociabilidade, presentes no debate republicano, passamos para a educação como instrumentalização para a formação e produção da força de trabalho. (SOUZA A., 1999, p. 105).

Destarte, segundo Ramos (2016) e Marsiglia (2011), no período entre 1995 a 2002, Teresa Roserley Neubauer da Silva ficou responsável pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP). Souza A. (1999) chama a atenção que à época da disputa eleitoral em 1994, antes de assumir a direção da SEESP do governo de Covas, Rose Neubauer coordenou a formulação de diretrizes educacionais para as proposituras governamentais, alinhadas às prerrogativas neoliberais de integração competitiva com o mercado internacional, bem como de organização gerencialista da educação, identificada com a Nova Gestão Pública e subordinadas à lógica econômica.

Conforme Souza A. (1999), a partir do diagnóstico da gestão da educação estadual no ano de 1995, realizado pela SEESP, a política educacional paulista centrou-se em solucionar ou mitigar as *disfuncionalidades* do sistema educacional paulista; isto é, orientar as reformas e/ou inovações da educação estadual paulista atendendo aos desígnios da nova conformação social, econômica e política que modificou os padrões

de produção e organização do trabalho (SOUZA A., 1999, p. 104). Para a SEESP, essas ações interventivas culminariam em um ensino de qualidade, em termos defendidos de aptidão e habilidades de indivíduos bem-sucedidos em um meio social meritocrático, isto é, estruturação estatal capitalista da educação em uma desigualdade supostamente natural. (SILVA; RAMOS, 2020; GOULART, 2004).

Para tanto, Rose Neubauer organizou a reforma do ensino estadual paulista tendo como eixos centrais de intervenção: a melhoria da qualidade de ensino (com a introdução de estratégias de eficiência e eficácia no campo pedagógico, de avaliação e da carreira docente em uma estrutura educacional mínima); as mudanças nos padrões de gestão (com a descentralização e desconcentração da gestão da educação e autonomia de competências administrativas, pedagógicas e financeiras das unidades escolares); e, a racionalização organizacional (com o desembaraço administrativo e financeiro e a reorganização e informatização da rede de ensino). (RAMOS, 2016; MARSIGLIA, 2011; SOUZA A., 1999).

Segundo Moreira e Angelo (2006, p. 3):

Em 2000 a reforma educacional paulista estava praticamente consolidada. A chamada revolução na produtividade dos recursos públicos, a reforma e racionalização na estrutura administrativa e as mudanças nos padrões de gestão, eixos da reforma educacional paulista no período 1995-1998 tornou-se realidade. Após esse ano não houve alterações de rumo na política educacional paulista.

Pode-se dizer que, em 25 anos de governos psdbistas à frente do executivo estadual, apesar das ambições individuais, estilos de governo, mudanças conjunturais políticas, econômicas, sociais e programas educacionais, os eixos centrais de reforma do ensino paulista postos desde 1995, durante a gestão Covas é que fundamentam ainda a construção das políticas educacionais e a gestão da rede pública estadual de ensino. (RAMOS, 2016; SANFELICE, 2010).

De acordo com Ramos (2016), apesar das mudanças de governos, essas gestões adotaram como estratégias básicas de suas ações: a) a “racionalização organizacional como princípio da mudança no padrão de gestão”, ao atuar no racionamento organizacional e de gastos na área com vista à redução do tamanho do Estado, não obstante a manutenção de seu controle e o poder decisório (RAMOS, 2016, p. 553); e,

b) a “racionalização organizacional e mudança no padrão de gestão como princípios da qualidade do ensino” (RAMOS, 2020, p.559), tendo como referência o foco na performatividade e no controle de resultados pelo uso de ações mais econômicas para qualificação do profissional, bem como pela imposição clara de um modelo didático-pedagógico.

Assim sendo, podem ser destacadas algumas das principais ações para a racionalização organizacional voltadas para a mudança do padrão de gestão e do impacto na qualidade do ensino pós 1995.

– A Reorganização da Rede de Ensino

A Reorganização da Rede de Ensino (1995¹⁵²; 2015¹⁵³) foi criada com o propósito de reduzir a rede de ensino paulista com o fechamento de unidades escolares pela otimização do uso de seus espaços, redistribuindo, assim, recursos financeiros, materiais e humanos de responsabilidade da SEESP. Na prática, essa ação justificou a segmentação física das unidades escolares por ciclos e/ou níveis de ensino, o fechamento de turmas e/ou de unidades escolares, a redistribuição de estudantes às outras escolas estaduais ou transferidos para a rede de ensino do município, a redistribuição de servidores públicos (Quadro do Magistério e o Quadro de Apoio Escolar) que ficaram na condição de adido/excedente, isto é, servidores públicos que perderam sua unidade-sede escolar administrativa e de efetivo exercício laboral. Sendo, desse modo, transferido *ex officio*¹⁵⁴ para unidades escolares que tivessem aulas livres

¹⁵² Para mais informações sobre o Programa de Reorganização das escolas estaduais, acesse: Decreto n.º 40.473, (de 21 de novembro de 1995) <<<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19951122&Caderno=Executivo%20I&NumeroPagina=4>>>.

¹⁵³ Para mais informações: Sobre a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal, acesse: Decreto n.º 61.672, (de 30 de novembro de 2015) <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61672-30.11.2015.html>>>; a de revogação do Decreto nº 61.672/2015, acesse: Decreto nº 61.692, (de 04 de dezembro de 2015) <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61692-04.12.2015.html>>>; sobre a formação de classes de alunos nas unidades escolares, acesse: Resolução SE n.º 2, (de 08 de janeiro de 2016) <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/2_16.HTM?Time=13/10/2020%2021:03:14>>.

¹⁵⁴ Sobre as disposições do concurso de remoção de cargos dos integrantes do QM, acesse: LC n.º 444, (de 27 de dezembro de 1985) <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>>; Decreto n.º 55.143, (de 10 de dezembro de 2009)

(para o QM) e o módulo de funcionários efetivos incompletos (para o QAE). (MESKO; SILVA; PIOLLI, 2016; RAMOS, 2016; 2012; SÃO PAULO, 2014e; SANFELICE, 2010; SOUZA A., 1999; BRASIL, 1995a).

Esse processo se iniciou com a então secretária Teresa Neubauer que alterou a distribuição das classes, a partir do ano de 1996 com a execução do art. 3º do Decreto n.º 40.473, (de 21 de novembro de 1995), sobre reorganização das unidades escolares da rede pública estadual. A secretária justificou a reorganização pela ausência de acompanhamento pedagógico específico, maiores números de violências entre crianças e adolescentes que compartilhavam o mesmo espaço, descontrole e distorções da demanda discente, da utilização da capacidade dos prédios escolares e de contratações de docentes e de servidores que dificultava a vida escolar dos estudantes concluírem o Ensino Fundamental de oito anos em unidade escolar que havia etapas diferentes de ensino. (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017, p.111-112).

O fato é que, entre 1995 e 1996, 69% das unidades escolas em funcionamento foram reorganizadas e das “6.783 unidades existentes em 1995, 5.919 encontravam-se em funcionamento no ano de 1998 e 864 escolas foram fechadas”. (ADRIÃO, 2008, p. 85 *apud* GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017, p. 114).

Na visão da SEESP, esses resultados foram positivos, pois contribuíram para a efetivação do plano da reorganização da rede pública estadual de ensino. Resultando em maior ocupação dos equipamentos escolares, eliminação da construção de 1.400 novas salas de aula, diminuição de 7.500 classes e desativação de 120 escolas. Isto é, aumento do número de estudantes por turma e concentração classes e turmas e etapas e modalidades de ensino por unidades escolares (distribuição e forma de atendimento dos estudantes e etapas e modalidades). (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017).

Observa-se também a reorganização das unidades escolares da rede pública estadual de ensino manifesta estratégia de reestruturação do Estado ao ideário neoliberal de enxugamento do aparato estatal. Ademais, aplica-se medidas como a

<<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-55143-10.12.2009.html>>>; Resolução SE n.º 95, (de 11 de dezembro de 2009) <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/95_09.HTM?Time=11/03/2017%2010:03:30>>; e mais informações em: SÃO PAULO. Vida Funcional. Vol. I. São Paulo: Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <<<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/873.pdf>>>

descentralização de recursos financeiros e a desconcentração de competências e expedientes administrativos por meio de estratégias de municipalização do ensino. (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017; SOUZA; FARIA, 2004).

Esse processo foi retomado em 2015, pelo então secretário Herman Voorwald, que no dia 23 de setembro de 2015 anunciou uma nova reorganização da rede pública estadual de ensino. Ela consistiria na divisão das unidades escolares por ciclo (EF – I, EF – II e EM) em diferentes prédios, o que implicaria na transferência dos estudantes para outras unidades escolares em um raio 1,5 km de distância da unidade escolar de origem. As justificativas do secretário para a reorganização eram: queda da taxa de natalidade no estado de São Paulo e onda demográfica que diminuiu as matrículas na educação básica; divisão de escolas em ciclos supostamente possibilitaria melhor gestão e melhor desempenho da escola e dos estudantes em escolas de ciclo único; mau uso do dinheiro público com espaços ociosos (salas de aula vazias); eficiência com o direcionamento dos recursos às escolas que mais necessitam. (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017, p.125).

Desse modo, foi publicado o Decreto n.º 61.672, (de 30 de novembro de 2015) que organizou a transferência dos servidores das unidades escolares que deixassem de atender algum segmento de ensino. Contudo, foram realizados 163 protestos contrários à reorganização em pelo menos 60 cidades paulistas e desta vez foram os estudantes a dirigir a contestação à revelia das direções estudantis consagradas e suas organizações, ocupando as escolas e as transformaram em espaços educativos, com aulas públicas, oficinas e auto-organização da ocupação, sendo apoiados de maneira geral por familiares, sindicatos da área educacional, Ministério Público, universidades públicas e privadas, movimentos sociais, de artistas e até de parte da imprensa.

Entre o anúncio da medida — dia 23 de setembro de 2015 — e a primeira ocupação de uma unidade escolar — em 09 de novembro 2015 —, o governo publica o Decreto n.º 61.692 (em 04 de dezembro de 2015) revogando o Decreto n.º 61.672 e interrompendo a reorganização planejada pela SEESP.

Entretanto, a SEESP, publica a Resolução SE n.º 2, (em 08 de janeiro de 2016) sendo considerada uma minimização das perdas com a interrupção da reorganização da rede de ensino estadual paulista, praticando uma reorganização silenciosa, pois abriu a

possibilidade de formação de classes com até 10% a mais que os valores de referência constituído no art. 2º da referida resolução. (GOULART; PINTO; CAMARGO, 2017, p.127).

– O Programa de Ação de Parceria Educacional Estado–Município.

O Programa de Ação de Parceria Educacional Estado–Município (1996¹⁵⁵; 2018¹⁵⁶) impulsionou um amplo processo de municipalização do ensino fundamental no Estado, mudando as relações entre estado e municípios na gestão do ensino fundamental paulista. Segundo Ramos (2010, p. 9) mesmo com as medidas organizativas e pedagógicas imputadas com a reorganização do ensino paulista no ano de 1995, foi essencial a instituição do Decreto n.º 40.673/1996, implantando o Programa de Parceria Educacional Estado–Município para o ordenamento do processo de expansão da municipalização parcial ou integral do ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Esse programa também recebeu grande impulso com a política de redistribuição de verbas entre estados e municípios feita pelas legislações federais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, “num claro movimento oficial de transferência dos deveres do aparelho do Estado e dos direitos dos cidadãos para a sociedade, na construção de um “novo pacto social””. (RAMOS, 2008, p. 136).

O programa de municipalização foi posteriormente regulado pela Resolução SE n.º 36/2018, adequando-se às ordenações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, a partir do Decreto n.º 51.673/2007. O aspecto principal do FUNDEB foi a extensão das

¹⁵⁵ Decreto n.º 40.673, (de 16 de fevereiro de 1996) que institui a parceria educacional estado–município do ensino fundamental. <<<https://leisestaduais.com.br/sp/decreto-n-40673-1996-sao-paulo-institui-o-programa-de-acao-de-parceria-educacional-estado-municipio-para-atendimento-ao-ensino-fundamental>>>.

¹⁵⁶ Mais informações: Resolução SE n.º 36, (de 30 de maio de 2018) que institui a parceria educacional estado–município do ensino fundamental. <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/36_18.HTM?Time=13/10/2020%20:22:36>>; Decreto n.º 51.673, (de 19 de março de 2007) disciplina a celebração da parceria educacional estado-município do ensino fundamental. <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto-51673-19.03.2007.html>>>

transferências de recursos financeiros para todas as etapas e modalidades da educação básica. Embora o FUNDEB, aparentemente seja um avanço à educação básica, estabelece sob a disciplina da NGP e da lógica economicista: distribuição dos recursos do Fundo e do ofício de complementação da administração federal; padrão nacional de qualidade do ensino baseada no custo mínimo por aluno; “ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1988, art. 60, inciso III, alínea a, ADCT); acompanhamento e controle das atividades administrativas relacionadas ao financiamento da educação nacional e responsabilização jurídica de gestores eleitos. (SAVIANI, 2016b, 2008; CASTRO, 2015; MOREIRA; ALVES, 2009; DAVIES, 2008, 2006).

– O Projeto Escola em Parceria

O Projeto Escola em Parceria (1995¹⁵⁷; 2005¹⁵⁸) atuou em conformidade com o processo de descentralização de responsabilidades educacionais de ofício para a sociedade civil (iniciativa privado–empresarial lucrativa e não lucrativa) que se manifesta na mercantilização do direito à educação — direito este assegurado nos arts. 6, 205 e 227 da Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) — ao se atuar em parceria com a iniciativa privada na gestão de serviços públicos educacionais e na clientelização do cidadão–estudante.

Segundo Sousa (2000), o governo de Mário Covas normatizou, a partir da Resolução SE n.º 234/1995, “ações em parceria com entidades da sociedade no provimento de recursos e a participação na gestão do sistema público de ensino” (SOUSA, 2000, p. 174), destacando a recuperação da qualidade de ensino “como meio de preparação do trabalhador diante dos atuais requisitos do processo produtivo”. (SOUSA, 2000, p. 184). A justificativa do governo foi pela necessidade de descentralizar

¹⁵⁷ Resolução SE n.º 234, (de 02 de outubro de 1995). SÃO PAULO. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus; Estadual. Comp. e Org. Leslie Maria José da Silva Rama e outros. vol. XL, (atualização Jul./dez. 1995). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo, SE/CENP, 1995. p. 136-139.

¹⁵⁸ Resolução SE n.º 24 (de 5 de abril de 2005) que dispõe sobre Escola em Parceria. Mais informações: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/24_05.htm?Time=13/10/2020%2021:42:47>>.

ações da SEESP, propiciar autonomia da gestão escolar em nível local (SOUSA, 2000, p. 175), por meio da participação da sociedade, particularmente do empresariado, perante as iniciativas do poder público de descentralizar as responsabilidades de único provedor das soluções para a escola pública estadual.

Já a partir de 2005, com a Resolução SE n.º 24, segundo Marin e Penna (2012, p. 115-116), foi redefinida à realização de investimentos por empresários parceiros a escola estadual de sua escolha, que seriam desde intervenções na parte física dos espaços escolares, até investimentos no que se denomina capital humano e em materiais de apoio técnico, devendo ser discutidas com a comunidade escolar, por meio do Conselho de Escola e em acordo com as diretrizes educacionais da SEESP.

A justificativa do governo foi que essa parceria estava baseada na ideia de eficiência e de modernidade na busca de mecanismos mais ágeis para atender às demandas da população. Ainda, se defendeu pelo governo, que a ação reduziria a esfera de atuação estatal, uma vez que a empresa parceira assumiria a oferta de serviços educacionais em uma escola estatal, estimularia o desenvolvimento da autonomia da gestão escolar e proximidade com a comunidade interna e externa da escola com o processo de participação na tomada de decisões em relação aos projetos que seriam desenvolvidos — características elencadas pelo governo estadual para viabilidade da recuperação e melhoria da qualidade do ensino estadual paulista.

Entretanto, Marin e Penna (2012) observaram em sua pesquisa que isso não ocorria. As autoras avaliam que, pelo que foi possível apreender nos depoimentos dos professores que entrevistaram, a comunidade escolar continuou distantes das tomadas de decisão, e não foram traçados esforços para promover uma aproximação, seja pela escola, seja pela parceria.

– O Programa Educação–Compromisso de São Paulo – PECSP

O Programa Educação–Compromisso de São Paulo – PECSP (2011)¹⁵⁹ contribuiu para amparar ações interventivas direta do setor privado–empresarial na produção de políticas públicas, ações e programas da SEESP para a rede pública estadual de ensino, fundamentada em valores da livre-iniciativa de mercado (como economicidade, eficiência, produtividade, competição, flexibilidade, monitoramento, controle e avaliação por exemplo) e a compreensão sobre os empreendimentos privados–empresariais como “principal agente do bem-estar social” (SOUZA A., 1999, p. 98) e modelo de gestão a ser incorporado pelo setor público educacional paulista.

Segundo Mesko (2018), o Programa Educação–Compromisso de São Paulo – PECSP foi instituído pelo Decreto n.º 57.571/2011 está dividido em cinco pilares, conforme já explicitado nesta pesquisa: 1º Valorização do capital humano; 2º Gestão pedagógica; 3º Educação Integral; 4º Gestão organizacional e financeira; e 5º Mobilização da sociedade estrutura. Antonioli (2017, p. 40) destaca que, no ano de 2011, a educação estadual paulista atravessava por um processo de reformulação, iniciado com o Decreto n.º 57.141/2011, ao instituir uma nova estrutura administrativa para SEESP e Diretorias de ensino regionais, bem como um novo modelo de gestão na rede de ensino estadual.

O PECSP nasceu, portanto, com finalidade de orientar políticas públicas, programas e projetos por meio de intervenções do setor privado na gestão pública, visando melhoria da qualidade de ensino com foco nos resultados da aprendizagem dos estudantes através de mecanismos de organização da escola, controle do trabalho docente, avaliação (internos e externas) dos resultados das aprendizagens dos estudantes e índices e indicadores externos de qualidade. Manifestou-se, dessa forma, com maior abrangência nas dimensões da educação paulista, capitaneando as estratégias e as ações da SEESP, construídas diretamente pelo setor empresarial. Porém, com o governo psdbista de João Doria (2019-2022) na administração estadual

¹⁵⁹ Decreto n.º 57.571, (de 2 dezembro de 2011) que institui o Programa Educação–Compromisso de São Paulo. <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>>>; sendo finalizado pelo Decreto n.º 64.187, (de 17 de abril de 2019) que institui a reorganização da SEESP. <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>>>.

de São Paulo, o PECSP, criado à época na terceira gestão (2011 a 2014) do governo de Geraldo Alckmin, do mesmo partido, foi finalizado com a publicação do Decreto n.º 64.187/2019 em seu art. 126.

O que se observa a partir de todas as ações (programas, políticas e projetos) elencadas anteriormente é que, ao incentivarem o enxugamento e a desconcentração da gestão, implicaram, em paralelo para o Estado, a criação de novos mecanismos para manutenção de sua tutela educacional pela criação de ações voltadas para a regulação, o controle e a avaliação da educação e de seus resultados.

Podem ser destacadas algumas ações nesse sentido.

– O Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo (1995; 2007) e a Secretaria Escolar Digital (SED) (2016)

O Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo (1995)¹⁶⁰ (2007)¹⁶¹ e a Secretaria Escolar Digital (SED) (2016)¹⁶² são ações da SEESP, com o enfoque na informatização da educação estadual paulista (práticas administrativas das unidades escolares, das diretorias de ensino regionais e da SEESP) para: controle dos dados educacionais a distância pela Secretaria da Educação; integração com as secretarias de educação dos municípios paulistas e escolas privadas; e uso de procedimentos desembaraçados e ágeis de acesso às informações educacionais para estudantes, pais ou responsáveis.

¹⁶⁰ Decreto n.º 40.290, (de 31 de agosto de 1995) que institui o Cadastramento Geral de Alunos do ensino de 1.º e 2.º Grau <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-40290-31.08.1995.html>>>.

¹⁶¹ Resolução SE n.º 12, (de 8 de fevereiro de 2007) que institui o Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo como instrumento de coleta de dados do Censo Escolar. <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_07.HTM?Time=17/10/2020%2017:51:39>> e Deliberação CEE nº 02, (de 15 de março de 2000) que dispõe sobre o cadastramento geral dos alunos de Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo <<<http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0200.html>>>.

¹⁶² Resolução SE n.º 36, (de 25 de maio de 2016) que dispõe sobre a Secretaria Escolar Digital <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/36_16.HTM?Time=17/10/2020%2017:48:16>>; e Resolução SE n.º 35, (de 25 de maio de 2016) dispõe sobre o processo de lançamento de informações nos sistemas de Cadastro de Escolas e de Alunos das redes de ensino <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/35_16.HTM?Time=17/10/2020%2017:48:05>>.

O Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo (1995), segundo Ramos (2016), foi criado no 2º semestre do ano de 1995, quando o governo de Covas iniciou o processo de informatização da rede administrativa da educação. Ramos (2016, p. 557) atenta que o governo estadual descentralizou verbas orçamentárias, destinando à compra de microcomputadores e impressoras pelas escolas para a informatização dos procedimentos administrativos da unidade escolar, possibilitando agilidade de acesso aos dados pelos estudantes, comunidade escolar, entre escolas e departamentos externos (diretorias de ensino regionais e a SEESP).

O intuito do programa era condizente com a efetivação da política de racionalização organizacional e de gastos, de reforma nos padrões de gestão e de mudanças nos padrões da rede administrativa da educação paulista. O foco seria manter o controle sobre as taxas educacionais (matrícula, evasão, repetência etc.), não obstante o processo de descentralização almejado. Foi fundamentado no Decreto n.º 40.290/1995 — que institui o programa de Cadastramento Geral de Alunos do ensino de 1.º e 2.º Graus —, que em 2007 foi instituída a Resolução SE n.º 12/2007 que adequou o cadastramento geral de alunos para toda educação básica, isto é, da educação infantil até o ensino médio, das redes públicas e privadas do estado de São Paulo. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2000; SÃO PAULO, 2007).

Segundo a SEESP (2007), se buscou, nesse caso, articular um instrumento único de coleta de dados ao Censo Escolar, visando à melhoria da qualidade da base de dados do Censo Escolar, garantir a fidedignidade e veracidade do número de registros de matrículas e minimizar os riscos da duplicidade e/ou superestimação do Censo Escolar.

No que diz respeito a plataforma Secretaria Escolar Digital (SED), segundo Antonioli (2017), ela foi instituída pela Resolução SE n.º 36/2016, buscando continuidade às políticas da SEESP no âmbito dos sistemas informatizados da educação estadual paulista. O enfoque estava em organizar os procedimentos técnicos e administrativos adotados nos registros de dados e informações referentes aos estudantes e servidores; facilitadores da gestão escolar e de seu acompanhamento pela comunidade escolar e os departamentos externos (diretorias de ensino regionais e a SEESP).

Antonioli (2017) também destaca a articulação desse programa com o quarto pilar: Gestão organizacional e financeira do Programa Educação–Compromisso de São Paulo

que busca viabilizar mecanismos organizacionais de racionalização da estrutura administrativa e gerenciamento da rede de ensino estadual de ensino paulista de forma ágil e desembaraçada.

Desse modo, foi estabelecida pela Resolução SE n.º 35/2016, as responsabilidades do pessoal técnico-pedagógico e administrativo dos quadros funcionais da SEESP (QAE/QSE/QM) ao processo de lançamento de informações nos Sistemas de Cadastro de Escolas e Cadastro de Alunos, base da SED. Antonioli (2017, p. 50) destaca que a plataforma SED teve a finalidade de padronizar procedimentos e rotinas das secretarias escolares na efetivação de registros escolares, imprimir celeridade à emissão de documentos escolares, fornecer informações e dados que subsidiem as gestões pedagógica e de pessoal, proporcionar aos pais ou responsáveis mecanismos para acompanhamento da vida escolar dos estudantes, bem como na elaboração da proposta pedagógica da escola.

– O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) (1996) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) (2008)

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP (1996)¹⁶³ e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP (2008)¹⁶⁴ foram criados com o objetivo de verificar o desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio através do rendimento escolar nos diferentes componentes curriculares. Tais ações atuaram na fixação de índices, indicadores e metas de controle e de responsabilização para cada unidade escolar, bem como na compensação financeira dos integrantes do QM e QAE pelo cumprimento dos resultados previamente estabelecidos externamente.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo –

¹⁶³ Resolução SE n.º 27, (de 29 de março de 1996) que dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm?Time=18/10/2020%2009:38:41>>.

¹⁶⁴ Resolução SE n.º 74, (de 6 de novembro de 2008) que institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=18/10/2020%2009:41:59>>.

SARESP foi instituído pelo estado de São Paulo à rede pública estadual de ensino, com a publicação da Resolução SE n.º 27/1996. A partir de então, se iniciou um processo avaliativo, abrangendo todas as unidades escolares da rede estadual de ensino e das redes municipais e privadas que aderiram à proposta.

Segundo a SEESP (1996), o objetivo do SARESP era verificar o desempenho dos estudantes nos anos do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares. Tratando especificamente da rede pública estadual de ensino, de sua responsabilidade, os resultados seriam voltados para subsidiar as políticas educacionais estaduais, estabelecendo estratégias de melhorias na qualidade do ensino e conseqüentemente da rede pública estadual de ensino.

Entretanto, Ramos (2013, p. 549) salienta o atrelamento do SARESP à existência de uma política de bonificação financeira por resultados aos servidores da educação paulista, a partir da instituição pelo estado de São Paulo da Lei Complementar (LC) n.º 1.078/2008, que estimulou vários educadores a se preocuparem cada vez mais com os resultados do SARESP e, por conseqüência, com a implantação dos programas Ler e Escrever e São Paulo faz Escola.

Tendo em vista o currículo escolar paulista definido e avaliado via SARESP, o Programa de Qualidade da Escola – PQE foi instituído pela Resolução SE n.º 74/2008, com o objetivo de fixar metas de qualidade de ensino para cada unidade escolar estadual paulista. O PQE foi articulado ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP, também criado pela mesma resolução, que complementa o Programa e pondera os resultados do SARESP com os resultados de fluxo escolar, fixação de metas de desempenho por escola, e, também, os indicadores utilizados para a atribuição da bonificação aos servidores.

Já o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP — instituído pela Resolução SE n.º 74/2008 —, objetivou fornecer o cálculo das metas de qualidade fixadas para cada unidade escolar e o indicador coletivo específico a ser utilizado na atribuição da bonificação por desempenho ou mérito dos servidores. (SÃO PAULO, 2008b, art. 3º).

Segundo Russo e Carvalho (2012) a articulação entre o IDESP, o SARESP e o Programa de Qualidade da Escola – PQE expressa a qualidade de ensino definida pela

SEESP. Tal qualidade determina conteúdos curriculares e a operacionalização de variáveis (culturais, sociais, organizacionais e funcionais de gestão) “aumentando o potencial de controle do Estado sobre os rumos da educação frente à gestão proposta”. (RAMOS, 2016, p. 558).

– A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2007), o Programa Ler e Escrever (2007) e o Programa São Paulo Faz Escola (2007)

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2007)¹⁶⁵, o Programa Ler e Escrever (2007)¹⁶⁶ e o Programa São Paulo Faz Escola (2007)¹⁶⁷ foram criados com o enfoque em estabelecer referenciais comuns curriculares de ensino, didáticos e avaliativos para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio da rede pública estadual de ensino paulista. Auxiliando no estabelecimento dos padrões de conteúdo a serem verificados pela avaliação de desempenho (o SARESP por exemplo) e índices de desempenho fixados (o IDEB e o IDESP por exemplo).

Segundo a SEESP (2008c), foi pela Resolução SE n.º 76/2008 que instituiu as propostas curriculares estadual paulista, complementando e ampliando as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais para o estado de São Paulo. Essa normativa, implementa às unidades escolares da rede estadual de ensino paulista as diretrizes e orientações curriculares comuns específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido. Com a publicação da Resolução SE n.º 98/2008 pela SEESP, foram estabelecidas diretrizes educacionais paulistas baseadas nas diretrizes nacionais da

¹⁶⁵ Resolução SE n.º 98, (de 23 de dezembro de 2008) que estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/98_08.htm>>; e Resolução SE n.º 76, (de 7 de novembro de 2008) que dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular da SEESP. <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=18/10/2020%2010:41:45>>

¹⁶⁶ Resolução SE n.º 86, (de 19 de dezembro de 2007) que institui o Programa Ler e Escrever. <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=18/10/2020%2010:30:13>>; Resolução SE n.º 96, (de 23 de dezembro de 2008) que estende o Programa “Ler e Escrever” para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental do Interior. <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/96_08.HTM?Time=18/10/2020%2010:53:22>>.

¹⁶⁷ Segundo Oliveira (2017, p. 131) entre as metas para a educação de São Paulo publicadas no Diário Oficial de 21 de agosto de 2007, destacou-se a relação de uma nova proposta curricular (...) e o programa intitulado “São Paulo Faz Escola”.

educação básica para a readequação das matrizes curriculares e uma nova organização curricular das unidades escolares de ensino fundamental e médio.

Marsiglia (2011, p. 182-193) chama a atenção que a construção das propostas curriculares estadual paulista, observou-se sintonia político-ideológica do governo de Covas, na figura da SEESP, em tradução pedagógica de valorização das capacidades individuais e da explicitação do lema “aprender a aprender” que orientou a concepção pedagógica geral dos trabalhos da Pasta.

No caso do programa Ler e Escrever, instituído na gestão de José Serra (2007-2010), pela publicação Resolução SE n.º 86/2007, suas principais ações foram no sentido de: a disponibilização de bolsas a universitários para atuarem como professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização formando-se no âmbito do trabalho e apoiando o professor regente; orientações curriculares para as unidades escolares com o enfoque na alfabetização dos estudantes com idade de até oito anos matriculados na rede estadual de ensino. (RAMOS, 2016; MARSIGLIA, 2011; SANFELICE, 2010).

Ramos (2016, p. 564) também chama a atenção que o programa Ler e Escrever desenvolveu ações de formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos para os profissionais envolvidos com a alfabetização dos estudantes na rede de ensino paulista. No caso específico da capacitação promovida pelo programa, Ramos (2016) e Sanfelice (2010) destacam programas de formação continuada do magistério e capacitação da equipe envolvida no desenvolvimento do programa, agindo no sentido de instrumentalizá-los para a operacionalização da proposta.

O Programa São Paulo faz Escola, por sua vez, conforme Fonseca e Lima (2018, p. 554), ficou responsável, a partir do ano de 2008, pela implementação do currículo para o Ensino Fundamental – Ciclo II e para o Ensino Médio, sendo distribuído a todos os estudantes e professores das unidades escolares da rede estadual de ensino diversos materiais didáticos em forma de livretos, articulando “conteúdos para cada ano do II ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com um conjunto de atividades prescritivas denominadas “sequências didáticas””. (OLIVEIRA, 2017, p. 131).

Fonseca e Lima (2018) e Oliveira (2017) também chama a atenção para o fato de que a construção do material do São Paulo faz Escola foi coordenada por Maria Inês

Fini, sendo materializado em “quatro cadernos para cada componente curricular de todas as áreas do conhecimento” (OLIVEIRA, 2017, p. 131) e estruturado em “cinco princípios: o currículo é cultura; o currículo é referido a competências; o currículo tem como prioridade a competência leitora e escritora; o currículo articula as competências para aprender; o currículo deve ser contextualizado no mundo do trabalho”. (OLIVEIRA, 2017, p. 131).

– O Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) (2005) e o Programa de Ensino Integral (PEI) (2012)

Conforme, já discutido no tópico 2.2 da seção 2. o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) (2005)¹⁶⁸ e o Programa de Ensino Integral (PEI) (2012)¹⁶⁹ foram criados com vistas à ampliação da jornada escolar dos estudantes do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental, reformulação da organização escolar (pedagógica, administrativa e curricular) e do regime de trabalho dos integrantes do Quadro de Magistério (QM). Funda-se também no uso do espaço da escola para atendimentos de demandas não escolares da comunidade externa.

O Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) foi instituído pela SEESP na segunda gestão (2002-2006) de Geraldo Alckmin no governo estadual paulista. O ETI se iniciou

¹⁶⁸ Resolução SE n.º 89, (de 09 de dezembro de 2005) que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM>>; Resolução SE n.º 77, (de 29 de novembro de 2006) que dispõe sobre o funcionamento e organização do ETI <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_06.HTM>>; e Resolução SE n.º: 5 (de 19 de janeiro de 2012). SÃO PAULO. (Estado). Legislação do Ensino Fundamental e Médio. São Paulo, SE/CENP, (jan/jun de 2012), vol. LXXIII. p. 155-159.

¹⁶⁹ Lei Complementar (LC) n.º 1.164 (de 04 de janeiro de 2012) dispõe sobre a organização e funcionamento do PEI <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>>; atualizada pela Lei Complementar (LC) n.º 1.191, (de 28 de dezembro de 2012.) altera a organização e funcionamento do PEI <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>>>; Decreto n.º 59.354, (de 15 de julho de 2013) regulamenta a organização e funcionamento do PEI <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>>>; Resolução SEDUC n.º 44, (de 10 de setembro de 2019) dispõe sobre a organização e funcionamento do PEI <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_19.HTM?Time=26/03/2020%2015:25:15>> Decreto n.º 64.770, (de 31 de janeiro de 2020). Altera o Decreto n.º 59.354/2013 <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64770-31.01.2020.html>>>.

no ano de 2006, a partir da Resolução SE n.º 89/2005, direcionado ao atendimento dos estudantes do ensino fundamental da rede estadual de ensino paulista. Os objetivos do programa são: prolongar a jornada e permanência dos estudantes do ensino fundamental na escola; impulsionar positivamente o currículo básico e desenvolver temas transversais; ampliar as possibilidades de aprendizagem e a vivência de situações que favorecessem o aprimoramento pessoal, social e cultural. (SÃO PAULO, 2005, art. 2).

Fica claro também no art. 3 da Resolução SE n.º 89/2005 que o ETI seria prioritariamente implementado em unidades escolares da rede pública estadual de ensino localizadas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Esse critério vai ao encontro da ideia assistencialista sobre educação em tempo integral presente nos PNE's (2001-2011) e (2014-2024) ao priorizarem o atendimento das comunidades pobres ou de crianças em situação de vulnerabilidade social, secundarizando os objetivos educacionais em escolas de turno ampliado.

A SEESP também lançou a Resolução SE n.º 77/2006, que definiu a prioridade de atendimento das unidades escolares de Ciclo I (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e posteriormente as unidades escolares de Ciclo II (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental.

Já o Programa Ensino Integral (PEI) foi instituído no ano de 2012 — terceira gestão (2011 a 2014) de Geraldo Alckmin (PSDB) —, resultante de parceria entre a SEESP e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) — empresa privada da área da educação de Pernambuco. Para o funcionamento do Programa foram aprovadas as seguintes normativas: a Lei Complementar (LC) n.º 1.164/2012; a Lei Complementar (LC) n.º 1.191/2012; Decreto n.º 59.354/2013.

O PEI se fundamenta em um modelo de escola que se guia por uma ótica proveniente da esfera privado–empresarial, com o objetivo de reformular a organização e a gestão das unidades escolares com vistas ao aumento dos índices e indicadores qualitativos de resultados e de aprendizagem dos estudantes. Conforme dito anteriormente, o programa foi uma das estratégias traçadas para o pilar 3º (Educação Integral) do Programa Educação–Compromisso de São Paulo – PECSP da SEESP, que orientava e planejava políticas públicas, programas e projetos para a pasta da educação estadual por meio de parcerias entre o setor público e privado. (SÃO PAULO, 2014a; SÃO PAULO, 2011a).

As normativas destinadas ao PEI viabilizaram nas unidades escolas em que funciona o Programa, ampliação da jornada escolar dos estudantes, modelo próprio de credenciamento ao Quadro do Magistério (QM) da rede estadual de ensino, Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) e Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) aos integrantes do QM do PEI.

Além disso, foi posto em prática um “novo Modelo Pedagógico”, que demandaria “inovações no Modelo de Gestão escolar” (SÃO PAULO, 2014a, p. 6) alinhando-se à ideia de racionalidade organizacional, dentro do modelo gerencial, fundamentado em princípios e valores da administração privada, condizentes com a gestão gerencialista, introduzidos na reforma da administração pública do governo de Mário Covas (PSDB), entre 1995 a 2001, e que se manteve como padrão nos governos paulista sob comando do PSDB até os dias atuais. (RAMOS, 2016).

A partir das ações anteriormente descritas, pode-se afirmar, que todas elas acabaram por atuar, ao longo das gestões psdbistas, na alteração da gestão educacional paulista para um modelo de descentralização tutelada — agindo no enxugamento do papel do Estado, ao racionalizar seus gastos e procedimentos no setor, sem, contudo, diminuir o seu controle sobre a educação — ao prever padrões curriculares de ensino e estratégias para o monitoramento dos resultados educacionais e da responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados alcançados por elas. (RAMOS, 2016).

Sob a lógica estatal gerencialista organizada pela NGP, a administração pública estatal paulista materializou políticas públicas, ações, programas e projetos de reforma do ensino paulista com vistas à redução de gastos financeiros, de tempo de trabalho, de força de trabalho e de provisão para a área da educação objetivando aumentar a produtividade (fazer mais com menos), a economia (maximização de resultados) e a competição (reconhecimento do mérito) da (e na) rede pública estadual de ensino paulista e na preparação de capital humano paulista, ajustado aos imperativos das forças do mercado de trabalho. (MESKO, 2018; SOUZA; CABRAL NETO, 2017; MESKO; SILVA; PIOLLI, 2016; RAMOS, 2016; 2012; SOUZA A., 1999).

5. O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)

Esta seção será dedicada à análise do Programa Ensino Integral (PEI) a partir dos principais documentos, normativas e legislações que integram o Programa. Inicialmente apresentar-se-á a estrutura e o funcionamento do Programa, por meio da exposição de das ações que o compõem. Na sequência, estudar-se-á os mecanismos de regulação e gestão da escola estadual paulista construídos a partir do PEI, tendo como referência, para tanto, as seguintes categorias de análise: Sujeitos e seus papéis no PEI; Processo de contratualização; Mecanismos de controle, avaliação e performatividade profissional no PEI.

5.1. Estrutura e funcionamento do Programa Ensino Integral

No ano de 2012 foi instituído pela SEESP — terceira gestão (2011 a 2014) de Geraldo Alckmin (PSDB) no governo estadual paulista — um “novo modelo de Escola de Tempo Integral” (SÃO PAULO, 2017, on-line), o Programa Ensino Integral (PEI), contido no 3º pilar – Educação Integral do Programa Educação – Compromisso de São Paulo (PECSP), estabelecido no ano de 2011 pelo Decreto n.º 57.571/2011.

O PEI iniciou seu funcionamento regulamentado pela publicação da Lei Complementar (LC) n.º 1.164/2012, com o foco no atendimento em unidades escolares estaduais paulistas de ensino médio¹⁷⁰. Porém, no final do mesmo ano, esta LC foi alterada e retificada pela Lei Complementar (LC) n.º 1.191/2012 e pelo Decreto n.º 59.354/2013, expandindo o atendimento do PEI ao ensino fundamental da rede pública estadual de ensino e regulamentando dispositivos legais e administrativos do programa.

Em relação ao PECSP — onde o PEI está contido —, foi concebido em “conjunto com os “Parceiros da Educação¹⁷¹”” (MESKO; SILVA; PIOLLI, 2016, p. 161) sob o

¹⁷⁰ A SEESP estabeleceu através da Resolução SE n.º 12 (de 31 de janeiro de 2012) diretrizes para a organização e funcionamento de escolas estaduais de ensino médio que aderissem ao projeto de ensino médio de período integral de que trata a LC n.º 1.164/2012. Com a alteração e retificação da LC n.º 1.164/2012 pela LC n.º 1.191/2012, bem como publicação do Decreto n.º 59.354/2013 é publicado a Resolução SE n.º 49 (de 19 de julho de 2013) revogando a Resolução SE n.º 12/2012.

¹⁷¹ Segundo Mesko (2018, p. 77) o Parceiros da Educação é uma Associação sem fins lucrativos,

discurso de melhoria da rede pública estadual de ensino paulista através da implementação de formas privado–empresariais de gestão, com foco nos resultados obtidos por meio de avaliações externas e de indicadores de qualidade — do desempenho escolar e da aprendizagem dos estudantes, do desempenho do trabalho docente e organização da unidade escolar —, conforme visto no tópico 2.2. da seção 2. O Programa possui cinco pilares que representam os focos de atuação da SEESP na qualidade da educação paulista, sendo: 1. – Valorização do capital humano; 2. – Gestão Pedagógica; 3. – Educação Integral; 4. – Gestão Organizacional e financeira e; 5. – Mobilização da sociedade. (MESKO, 2018; MESKO; SILVA; PIOLLI, 2016).

Mesko (2018) chama a atenção para a ênfase dada nas “chamadas parcerias com a sociedade civil” (MESKO, 2018, p. 58) incentivadas pelo PECSP para a ação na educação pública paulista. Segundo a autora,

A partir da implantação deste programa, (...) a “sociedade civil” passa a ser caracterizada por diversos segmentos do setor privado representada pelos Parceiros da Educação¹⁷², com o foco em uma ampla reestruturação administrativa em busca de um novo modelo de “gestão para resultados com foco no aluno” em simetria com os cinco pilares. (MESKO, 2018, p. 60).

Sob esses contornos, pode-se dizer que os pressupostos do PECSP são condizentes aos ajustes estruturais da administração estatal, iniciadas no ano de 1995 — no âmbito federal com a gestão presidencial de FHC (1995-2002) e no âmbito do governo estadual paulista com Mário Covas (1995-2001) —, cujo foco se reorientou para o aumento da governança e limitação das funções do Estado, conforme visto no tópico 3.3 da seção 3.

Por isso, interpreta-se que a publicação do Decreto n.º 57.571/2011, que regulamenta o PECSP contribuiu para que o setor privado–empresarial fixasse raízes na educação pública estadual paulista e passasse a desempenhar a função de formulador

certificada como OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público).

¹⁷² Segundo Mesko (2018, p. 60) o Parceiros da Educação é uma OSCIP e representam: o Instituto Natura; a Fundação Victor Civita; a Fundação Lemman; o Instituto Unibanco; a Comunidade Educativa (Cedac); o Instituto Hedging-Griffo; a Fundação Itaú Social; a Tellus; a Parceiros da Educação; a Fundação Educar D’Paschaol; a Fundação Bradesco; o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); a ICE (Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação); o Instituto Península; a Fundação Arymax e a consultoria internacional da McKinsey & Company.

das políticas educacionais no estado paulista, tendo como ponto central a reorganização das ações, iniciativas, programas e projetos da SEESP ao modelo da Nova Gestão Pública. Com isso, estabeleceu formas de controle e avaliação individualizada de seus profissionais, relacionando ao cumprimento de metas e indicadores prescritos para a elevação dos índices de resultados da educação estadual paulista e vinculando a uma gratificação de mérito/produtividade. (PIOLLI, 2016; MESKO; SILVA; PIOLLI, 2016 *apud* SILVA, 2019, p. 1886-1887).

Desse modo, houve “o avanço da responsabilização do indivíduo [profissional] pelos resultados” (SILVA, 2019, p. 1886-1887) das políticas educacionais do governo estadual paulista a partir do funcionamento do PECSP pela SEESP. Nesse sentido, pode-se dizer que o PEI é uma estratégia do PECSP. Lança bases para um novo modelo de escola guiada por uma ótica privado–empresarial, com o objetivo de reformular a organização e a gestão escolar para “elevar os indicadores qualitativos de aprendizagem dos estudantes” (LOPES; BORGHI, 2019, p. 49), condizentes com a gestão de resultados do PECSP descrita anteriormente.

O Programa Ensino Integral (PEI) foi definido como seu modelo de jornada ampliada, tendo em suas bases ações voltadas para atuar na estrutura curricular, no exercício das funções do Quadro do Magistério (QM) estadual e nas normativas e regulações — diferentemente do então Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) vigente na rede estadual de ensino desde o ano de 2005, conforme visto no tópico 2.2. da seção 2.

Como pode ser constatado nos documentos oficiais do governo estadual paulista (2014c; 2014f), o PEI foi instituído com ação direta privado–empresarial na formulação da política educacional de jornada ampliada — através das LC n.º 1.164/2012, alterada pela LC n.º 1.191/2012 e regulamentado pelo Decreto n.º 59.354/2013 — e do modelo orientador do programa, especificamente, nesse caso, pelo grupo empresarial chamado de Instituto de Corresponsabilidade pela Educação¹⁷³ (ICE).

A partir dessas disposições, foram se estabelecendo as regulações, providências

¹⁷³ Entidade criada em 2003 por um grupo de empresários de Pernambuco. A primeira unidade escolar pública a receber o modelo desenvolvido pela entidade foi o Ginásio Pernambucano, localizado em Recife, Pernambuco.

e mecanismos de gestão e funcionamento do PEI, que podem ser identificados da seguinte forma:

– Ampliação da jornada diária das unidades escolares PEI:

- Existem duas resoluções que disciplinam esse tema: a Resolução SE n.º 68/2019 que altera alguns pontos da Resolução SE n.º 52/2014. No caso de horário de funcionamento, carga horária semanal de estudos e as atividades pedagógicas das unidades escolares do Programa Ensino Integral – PEI, a Resolução SE n.º 68/2019, disciplina que as unidades escolares PEI podem, em seu processo de adesão, ter a escolha por dois horários distintos:

Artigo 13 – O horário de funcionamento, a carga horária semanal de estudos e as atividades pedagógicas das unidades escolares do Programa Ensino Integral – PEI, compreenderão:

I – anos iniciais do ensino fundamental:

- a) turno único de 08 (oito) horas e 40 (quarenta) minutos, com aulas de 50 (cinquenta) minutos;
- b) o horário do almoço será de 1 (uma) hora a 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos;
- c) 2 (dois) intervalos de 20 (vinte) minutos, um no turno da manhã e outro no turno da tarde.

II – anos finais do ensino fundamental e ensino médio – turno único:

- a) turno único de 09 (nove) horas e 30 (trinta) minutos, com aulas de 50 (cinquenta) minutos;
- b) o horário do almoço será de 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos;
- c) 2 (dois) intervalos de 15 (quinze) minutos, um no período da manhã e outro no período da tarde.

III – anos finais do ensino fundamental e ensino médio – dois turnos:

- a) 2 (dois) turnos de 07 (sete) horas cada, com aulas de 45 (quarenta e cinco) minutos;
- b) o horário do almoço ou jantar será de, pelo menos, 45 (quarenta e cinco) minutos;
- c) 1 (um) intervalo de 15 (quinze) minutos.

Parágrafo único – É vedada a oferta de vagas para alunos dos anos finais do ensino fundamental no turno de 07 (sete) horas que termina no período noturno. (SÃO PAULO, 2019b, art. 13).

– Atratividade ao Quadro de Magistério (QM) da (na) rede estadual de ensino paulista do PEI:

- O Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI: aos integrantes do QM em exercício nas unidades escolares que aderiram ao PEI, caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada (SÃO PAULO, 2012a, art. 1), sendo exercida em 8 horas diárias. (SÃO PAULO, 2013a, art. 2, parágrafo 1º). Também foi vedada ao QM o desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento do PEI da unidade escolar em que está lotado (SÃO PAULO, 2012a, art. 1, parágrafo único);
- A Gratificação de Dedicção Plena e Integral – GDPI: correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do QM submetido ao RDPI, em exercício em uma unidade escolar do PEI (SÃO PAULO, 2012a, art. 11);
- A composição de funções e postos de trabalho do QM no PEI mediante designação de: 1. – Diretor de Escola; 2. – Vice-Diretor de Escola; 3. – Professores Coordenadores (geral e por área de conhecimento); 4. – Professor de Sala ou do Ambiente de Leitura; 5. – Professores portadores de diploma de licenciatura plena. (SÃO PAULO, 2012a; 2013a).

– Permanência do QM da (na) rede estadual de ensino paulista no PEI:

- A permanência do QM ao PEI está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos: Aprovação em avaliações de desempenho (periódicas e específicas); das atribuições desenvolvidas nas escolas (SÃO PAULO, 2013a, art. 5, inciso I) e atendimento das condições estabelecidas no artigo 1º da LC nº 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012a);
- As avaliações a que se refere às legislações supracitadas, são: A-) a

Avaliação das Competências do QM (conhecida por Avaliação 360º graus), realizada mediante o preenchimento de questionário *online* “de forma individual e confidencial, pelos integrantes do processo educativo” (SÃO PAULO, 2014a, art. 4º) — que são estudantes; integrantes do QM da unidade escolar; Supervisor de Ensino da unidade escolar e o Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP) lotados na Diretoria de Ensino; B-) a Avaliação da atuação do profissional junto ao Programa (conhecida por Avaliação de Resultado). Segundo o art. 5º da Resolução SE n.º 68/2014, essa etapa será realizado pelas chefias diretas em um alinhamento verticalizado “a partir de informações objetivas, acerca de sua assiduidade e do cumprimento das ações planejadas por cada profissional” (SÃO PAULO, 2014a, art. 5º); C-) a Calibragem da avaliação das competências (conhecida por Calibragem) que “deve estar estritamente pautada nos indicadores de comportamento previstos no mapa de competências do Programa Ensino Integral, podendo ser utilizados todos os registros relativos à atuação do profissional ao longo do ano” (SÃO PAULO, 2014a, art. 6º, parágrafo único); D-) a Consolidação da avaliação final (conhecida por Consolidação). Etapa que faz a combinação das pontuações obtidas na Avaliação das Competências (Avaliação 360º graus), após a Calibragem e a Avaliação de Resultado e com a apuração das informações obtidas sobre exercício do planejamento individual e aplicabilidade (ou não!) do indicador de assiduidade. Essa associação de pontos encaminhará a uma situação configurada “na conformidade da matriz de nove quadrantes” disponível no Anexo II – Quadrantes da avaliação final na Resolução SE n.º 68/2014 (SÃO PAULO, 2014a, art. 8º); E-) a Devolutiva da Avaliação Final (conhecida como Devolutiva). Etapa em que o profissional do QM será comunicado pelos responsáveis diretos do profissional avaliado sobre a conclusão a que chegar sua avaliação final. (SÃO PAULO, 2014a).

– Documentos permanentes de acompanhamento do trabalho docente e das competências esperadas do QM:

- O Plano de Ação – é um documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da unidade escolar do PEI, contendo o diagnóstico, a definição de indicadores e metas a serem alcançadas, as estratégias a serem empregadas e a avaliação dos resultados (SÃO PAULO, 2012a; SÃO PAULO, 2014f);
- O Programa de Ação – é um documento de gestão a ser elaborado por toda a equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o Plano de Ação estabelecido. (SÃO PAULO, 2012a, art. 2º, inciso V). Segundo São Paulo (2014f, p. 43), no “Programa de Ação constam as atividades propostas a serem realizadas e registradas, para cada um dos integrantes da equipe escolar” em suas respectivas áreas de atuação;
- Os Guias de Aprendizagem – são documentos elaborados semestralmente pelos Professores de Sala para os estudantes, orientado pelo Professor Coordenador de Área, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias (SÃO PAULO, 2012a);
- O Plano Bimestral (Agenda Bimestral) – são documentos que indicam “quando” as ações serão executadas”. (SÃO PAULO, 2014g, p. 31). É um instrumento de gestão escolar elaborado e proposto pela Equipe Central do Programa”. Por ele são apresentados as ações, práticas e vivências pedagógicas da Parte Diversificada do Currículo e das demais ações da escola” (SÃO PAULO, 2014g, p. 31) estabelecidas para aquele período;
- A Agenda da Escola – “um documento elaborado mensalmente que descreve e define as atividades que acontecerão na escola naquele mês”. (SÃO PAULO, 2014g, p. 31). A Agenda da Escola deve estar alinhada com a Agenda Bimestral e atualizada sempre que necessário “em função das mudanças de planejamento das atividades previstas” (SÃO PAULO, 2014g,

p. 31).

– Conjunto de regulações, providências e mecanismos pedagógicos do Modelo Pedagógico do PEI a serem elaborados pelos estudantes das unidades escolares PEI e acompanhamento pelo profissional do QM;

- Projeto de Vida – é um documento elaborado pelo estudante, que expressa metas e define prazos “que ele precisa seguir para alcançar o que pretende ser”. (SÃO PAULO, 2014f, p. 23). Pressupõe à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à unidade escolar do PEI (SÃO PAULO, 2012a, art. 2, inciso VI), tendo um profissional do QM responsável em orientá-lo “tanto na construção inicial, quanto no seu constante aprimoramento” (SÃO PAULO, 2014f, p. 22);
- Acolhimento – é uma atividade pedagógica pautada nos princípios do PEI, destinada aos estudantes que estão ingressando na unidade escolar. Essa atividade deve ser planejada e executada por estudantes e/ou egressos da unidade escolar do PEI. Tem por objetivo dar boas-vindas aos novos estudantes e subsidiar de seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2014f, p. 30);
- Protagonismo Juvenil – processo pedagógico no qual o estudante é estimulado através de práticas e vivências, acompanhadas do profissional do QM, a atuar criativamente e de responsável na resolução de problemas que o desafie. (SÃO PAULO, 2012a, art. 2, inciso VII). “Conferindo-lhes melhores condições para lidar com as diversas alternativas que se apresentam na vida real” (SÃO PAULO, 2014f, p. 26);
- Líder de Turma – uma prática de exercício da liderança do estudante. Trata-se de um estudante indicado pelos colegas de turma, para representá-los perante a equipe escolar e os professores. Esse estudante é “responsável por ouvir as necessidades e os interesses da turma e, orientado pela Direção e pelos professores, por estimular a participação dos colegas nas ações e

decisões da escola por meio de vivências de liderança como protagonista” (SÃO PAULO, 2014f, p. 27);

- Clubes Juvenis – são grupos temáticos, criados e organizados pelos estudantes, com apoio dos professores e da direção da escola. (SÃO PAULO, 2012a, art. 2, inciso IX). “Para que um Clube Juvenil possa ser formado, é preciso que os alunos interessados proponham uma forma de organização para o Clube e as metas a ser atingidas” (SÃO PAULO, 2014f, p. 28), sendo estimulado o Protagonismo Juvenil;
- Disciplinas Eletivas – são um dos componentes da Parte Diversificada da matriz curricular das unidades escolares PEI. São organizadas e avaliadas semestralmente, sendo “elaboradas por dois ou mais professores de diferentes disciplinas e, preferencialmente, de áreas de conhecimento distintas”. (SÃO PAULO, 2014f, p. 29). As Eletivas devem ocorrer no mesmo horário, sendo oferecidas por agrupamentos de estudantes: 6º e 7º anos, 8º e 9º anos e todas as séries do Ensino Médio e a cada semestre os estudantes participam de outra eletiva. No primeiro ano de funcionamento do PEI na unidade escolar, leva-se em consideração, para oferecer as Eletivas “o diagnóstico das produções realizadas pelos alunos no Acolhimento – Varal e Escada dos Sonhos”. (SÃO PAULO, 2021, p. 28). Observa-se que desde o primeiro ano de funcionamento das Eletivas, os temas abordados devem estar alinhados aos conteúdos da Base Nacional Comum¹⁷⁴ da Educação Básica — sendo a partir do ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular¹⁷⁵ (BNCC) — além de constituir uma ação de desenvolvimento das premissas¹⁷⁶, princípios¹⁷⁷ e

¹⁷⁴ Disposições gerais fundamentadas pelo art. 26 da LDBEN n.º 9.394/1996 e desenvolvida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o Ensino Fundamental (1997-1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNs (2010).

Para mais informações: <<[¹⁷⁵ Observar nota 143.](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2020%20de%20dezembro%20de,ministr o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Mendon%C3%A7a%20Filho.>></p>
</div>
<div data-bbox=)

¹⁷⁶ São adotadas as seguintes premissas no Programa Ensino Integral: Protagonismo; Formação Continuada; Corresponsabilidade; Excelência em Gestão e; Replicabilidade. Mais detalhamento: SÃO PAULO. (Estado). Diretrizes do Programa Ensino Integral. 2014f.

¹⁷⁷ São adotados os seguintes princípios: os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença, a

valores¹⁷⁸ do PEI. Já a partir do segundo ano de funcionamento das Eletivas os temas abordados são “definidos considerando os Projetos de Vida, os focos de interesse dos alunos e as demandas de aprendizagem da escola”. (SÃO PAULO, 2014f, p. 29). Esse último ponto, observando os indicadores e metas de aprendizagem da escola para a continuidade e/ou formação de outras Eletivas (SÃO PAULO, 2019b; SÃO PAULO, 2014f; SÃO PAULO, 2014i);

- Nivelamento – o processo de nivelamento é uma ação emergencial com o objetivo de promover as habilidades previstas pelo Currículo do Estado de São Paulo não desenvolvidas no ano escolar anterior ao ano/série em curso pelo estudante. Pressupõe a articulação dos professores de diferentes disciplinas estabelecendo condições de superação das defasagens, além de metas e prazos (SÃO PAULO, 2014f, p. 30);
- Tutoria – é um processo didático-pedagógico em que o estudante é acompanhado e orientado em seu Projeto de Vida, bem como podendo ser viabilizada atividades de recuperação e/ou reforço, se necessário. (SÃO PAULO 2019b; SÃO PAULO, 2014i). A Tutoria é orientada pelos princípios do PEI, mas especialmente pela Pedagogia da Presença, na qual os profissionais do QM se façam presentes na vida do estudante nos tempos e espaços escolares (SÃO PAULO, 2014f, p. 31);
- Orientação de Estudos – faz parte dos componentes das Atividades Complementares da Parte Diversificada da matriz curricular das unidades escolares do PEI. Tem como principal objetivo a orientação dos estudantes nas práticas de estudos. A disciplina de Orientação de Estudos apoia o cumprimento das habilidades previstas do Currículo do Estado de São Paulo articulando suas ações com todas as áreas de conhecimento (SÃO PAULO, 2014f; SÃO PAULO, 2014i);

Educação Interdimensional e o Protagonismo Juvenil. Mais detalhamento: SÃO PAULO. (Estado). Diretrizes do Programa Ensino Integral. 2014f.

¹⁷⁸ Contido no pilar – Educação Integral do PECSP o PEI traz em seu bojo valores neoliberais de eficiência, planejamento, controle e avaliação, com definição de metas e medição de resultados na educação disciplinada por uma administração privada condizentes com uma gestão pública gerencialista. Para mais informações: <<<https://www.scielo.br/pdf/es/v41/1678-4626-es-41-e241711.pdf>>>

- Atividades experimentais – são atividades desenvolvidas no ambiente de laboratório, disponíveis nas unidades escolares do PEI. São laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática para o Ensino Médio e de Ciências para o Ensino Fundamental. A disponibilização desses ambientes se busca estimular competências e habilidades de todas as áreas do conhecimento contempladas no Currículo do Estado de São Paulo por meio de atividades de investigação e experimentais, alinhadas as premissas de gestão e os princípios pedagógicos do PEI (SÃO PAULO, 2014f; SÃO PAULO, 2014i).

Diante do exposto, as regulações, providências e mecanismos de gestão e de orientação pedagógica para o funcionamento das unidades escolares PEI se entrelaçam e se articulam através do desenvolvimento dos princípios, premissas e valores do Programa. Tendo em vista, que o Programa de Ensino Integral surgiu contido no PECSP, o Programa se estruturou e focalizou suas ações e resultados preconizados pelo “plano maior (gestão por resultados) [do PECSP], o qual, em tese, abarcaria coesamente todos os programas e políticas educacionais a partir de 2011 até 2030”. (DANTÔNIO, 2014 *apud* PEREA, 2019, p. 54).

O PECSP foi uma política pública da SEESP que “engajou organizações privadas [não lucrativas (ONG’s, OS’s e filantrópicas) e/ou lucrativas (empresas privadas)] de forma ativa na gestão pública” (CÁSSIO *et. al.*, 2020, p. 3), favorecendo os expedientes administrativos do mercado privado–empresarial (regularidade e padronização de procedimentos, metas e indicadores dos objetivos propostos) na formulação das políticas educacionais, bem como consolidando a crescente participação de setores não estatais e a minimização das responsabilidades estatais. (CÁSSIO *et. al.*, 2020; LOPES; BORGHI, 2019).

Com isso, tais ações viabilizaram normativas para implantação de mecanismos de regulação gerencialista na gestão escolar, no currículo e no trabalho do Quadro de Magistério (QM) das unidades escolares que aderiram ao PEI, além de introduzir um modelo pedagógico e um modelo de gestão próprios e que se integram e se articulam às ações educativas desenvolvidas nas unidades escolares.

Para Lopes e Borghi (2019, p. 60) “o setor público assume o modelo gerencial como referência para a organização da oferta educacional”. Por essa razão, as autoras afirmam que o PEI “é mais um caso de gestão pública assumindo procedimentos ou adotando padrões próprios ao setor privado” (LOPES; BORGHI 2019, p. 60), com o enfoque em metas e desempenho; intensificação e avaliação do trabalho dos profissionais do QM designados ao PEI e flexibilização das atribuições e das atividades dos profissionais do QM.

5.2. As categorias de análise: preâmbulo

Neste momento, será feita a exposição das bases metodológicas que fundamentam esta pesquisa. Por isso, inicialmente, é importante se considerar que este estudo traz como pressuposto que uma pesquisa deve conter um procedimento metodológico rigoroso e científico com vistas a conduzir a investigação sobre o processo de produção do conhecimento objetivo de modo progressivo e histórico na compreensão da realidade e na transposição de aparências fenomênicas. (KUENZER, 1998). Com base nesta compreensão, este trabalho circunscreve-se como uma pesquisa qualitativa.

Segundo Lara e Molina (2011) e Gil (2008), uma pesquisa qualitativa assinala o desenvolvimento de uma investigação apoiada “numa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em discussão” (LARA; MOLINA, 2011, p. 131), “de um arcabouço metodológico sólido” (GIL, 2008, p. 175) e do estilo do pesquisador (elemento humano). Os autores chamam a atenção para o fato de que a pesquisa qualitativa não faz necessariamente uma oposição à pesquisa quantitativa, pois a primeira “não exclui a utilização de dados quantitativos¹⁷⁹, que podem complementá-la”. (LARA; MOLINA, 2011, p. 131). Não obstante, entendem que a validade de uma pesquisa se define por meio de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operações variáveis (equações, médias, estatísticas). (LARA; MOLINA, 2011, p. 131).

¹⁷⁹ Em uma análise quantitativa, os dados devem satisfazer os princípios de mensuração, quais sejam, os de validade, fidedignidade, segurança e precisão. (SKALINSKI JÚNIOR, 2011, p. 187).

A partir dessa base qualitativa, foram definidos como procedimentos metodológicos para esta pesquisa a análise bibliográfica e a análise documental por meio de um processo analítico para o levantamento de documentos, legislações e normativas pertinentes ao Programa Ensino Integral (PEI); bem como para a revisão bibliográfica de livros, teses, dissertações, periódicos sobre o PEI e o contexto histórico.

Segundo Gil (2008, p.51) o enfoque bibliográfico se utiliza fundamentalmente das contribuições de diversos autores sobre determinado assunto que se deseja estudar através de “materiais como livros, vídeos, artigos científicos, dissertações ou teses”. (TOLEDO; VIEIRA, 2011, p. 37). Já o enfoque documental se diferencia pela natureza das fontes documentais, que se compreende em fontes primárias — documentos que não receberam nenhum tipo de tratamento analítico; e fontes secundárias — documentos que já passaram por um tratamento analítico. (TOLEDO; VIEIRA, 2011; GIL, 2008).

No percurso desta pesquisa, foram levantadas fontes documentais relacionadas ao PEI nos sites da Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), além de ter sido realizada consulta ao acervo da biblioteca do professor da Diretoria de Ensino (DE) da região do município de São Carlos e de uma escola estadual em que funciona o Programa Ensino Integral.

O quadro a seguir apresenta as fontes primárias selecionadas para análise:

Quadro 2 - Documentos/ Legislações/ Normativas estadual paulista

ANO DO DOCUMENTO/ LEGISLAÇÃO/ NORMATIVA	NOME DO DOCUMENTO/ LEGISLAÇÃO/ NORMATIVA	OBJETIVO DO DOCUMENTO/ LEGISLAÇÃO/ NORMATIVA
2011a	Decreto n.º 57.571, (de 2 de dezembro de 2011)	Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas.
2012a	Lei Complementar n.º 1.164, (de 04 de janeiro de 2012)	Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas.
2012b	Lei Complementar n.º	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral

	1.191, (de 28 de dezembro de 2012)	em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar n.º 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.
2012c	Resolução SE n.º 22, (de 14 de fevereiro de 2012)	Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral.
2012e	Orientações para a adesão ao Programa Ensino Integral.	Este documento tem como foco orientar os procedimentos da equipe escolar no processo de adesão da unidade escolar ao PEI
2013a	Decreto n.º 59.354, (de 15 de julho de 2013)	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar n.º 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar n.º 1.191, de 28 de dezembro de 2012.
2013c	Informações Gerais do Programa Ensino Integral	Este documento tem o objetivo de apresentar resumidamente o Programa Ensino Integral.
2014a	Resolução SE n.º 68, (de 02 de outubro de 2014)	Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral.
2014b	Diretrizes do Programa Ensino Integral	Este documento tem como objetivo apresentar as bases do Modelo Pedagógico e a sua articulação com o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral.
2014c	Avaliação da Aprendizagem e Nivelamento	Este documento tem como foco a avaliação da aprendizagem e nivelamento, no contexto do Programa Ensino Integral, com os seguintes objetivos: possibilitar o entendimento da concepção de avaliação da aprendizagem e do processo de nivelamento; oferecer uma visão geral dos diferentes procedimentos do processo de nivelamento e das responsabilidades dos atores envolvidos; indicar referências práticas para apoiar a equipe escolar na leitura e análise de dados das avaliações, na elaboração e interpretação de indicadores, no diagnóstico de habilidades que os alunos ainda não dominam e na proposição de metas; sugerir formas de organização dos grupos de nivelamento (indicação de atividades de nivelamento

		para turmas de mesmo ano/série que não dominam habilidades comuns e para turmas de anos/séries diferentes); apoiar a equipe escolar no planejamento de estratégias, metodologias e sequências didáticas que possibilitem aos alunos recuperar ou adquirir as habilidades e competências necessárias para o ano/série correspondente.
2014d	Tutorial de Recursos Humanos: Programa de Ensino Integral	O objetivo deste documento é apresentar os impactos sobre a vida funcional dos profissionais das escolas que aderiram ao PEI.
2014f	Diretrizes do Programa de Ensino Integral	Este documento apresenta o modelo pedagógico e o modelo de gestão no Programa Ensino Integral de São Paulo. O documento tem como objetivo favorecer o entendimento: de implantação do PEI pela SEESP, bem como, as perspectivas para sua expansão; apresenta a concepção do Programa, que está inserido entre as prioridades educacionais estabelecidas no Programa Educação Compromisso de São Paulo; das bases conceituais do modelo pedagógico e da gestão dessas escolas: seus princípios, conceitos, premissas, subsídios, componentes e instrumentos.
2014g	Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral	Este documento apresenta o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral, concebido com estrutura e instrumentos que, articulados, organizam a gestão escolar e proporcionam o desenvolvimento das ações definidas no Plano de Ação das escolas.
2014h	Resolução SE n.º 67, (de 16 de dezembro de 2014)	Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas.
2014i	Resolução SE n.º 75, (de 30 de dezembro de 2014)	Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.
2014j	Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares.	Este documento apresenta o Modelo de gestão de desempenho do Programa Ensino Integral, concebido com estrutura e instrumentos que, articulados, organizam o desenvolvimento dos educadores considerando as responsabilidades do Regime de Dedicação Plena e Integral e as

		competências esperadas face aos objetivos deste Programa.
2019	Resolução SEDUC/SP n.º 44, (de 10 de setembro de 2019)	Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral – PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências. 2019.
2020a	Decreto n.º 64.770, (de 31 de janeiro de 2020)	Altera o Decreto n.º 59.354, de 15 de julho de 2013, que dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar n.º 1.164, de 4 de janeiro de 2012.

Fonte: elaborado pelo autor

Definido como objetivo geral deste trabalho o estudo dos mecanismos de gestão e regulação da escola estadual paulista inseridos nas unidades escolares pelo estado de São Paulo com o Programa Ensino Integral, optou-se pela análise do tema a partir do uso de categorias, estabelecidas à luz do aporte teórico de Kuenzer (1998).

De acordo com a autora, as categorias podem ser divididas em dois tipos centrais:

a) as categorias metodológicas: “são as categorias próprias do método dialético” (KUENZER, 1998, p. 63) — práxis, totalidade, contradição e mediação —, que dão base “à relação pesquisador-objeto de pesquisa” (KUENZER, 1998, p. 64) durante o processo de trabalho, fundamentando os procedimentos adotados. Elas se expressam como leis universais, que definem a forma de investigação do objeto (KUENZER, 1998);

b) as categorias de conteúdo: “são específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos” (KUENZER, 1998, p. 66). Buscam fazer a mediação entre o universal e o concreto/singular. Por essa característica particular, elas são definidas com base no objeto e na finalidade da investigação, tendo a possibilidade de serem detalhadas em subcategorias (KUENZER, 1998).

Diante disso, foram definidas neste trabalho quatro categorias de conteúdo para análise do tema, apresentadas sinteticamente no quadro a seguir:

Quadro 3 – Categorias de análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE
<p>Sujeitos e seus papéis no PEI – foco na hierarquização de cada sujeito dentro do Programa, com a apresentação do papel desempenhado por cada integrante do Quadro de Magistério (QM) da unidade escolar, da SEESP e de agentes externos dentro da estrutura e funcionamento do PEI.</p>
<p>Processo de Contratualização – foco nos mecanismos utilizados para a realização do contrato de adesão ao PEI, firmado entre a unidade escolar e a SEESP, que implementa um outro modelo administrativo, financeiro, curricular, pedagógico, de relações de convivência e de entendimento dos expedientes estatais para os integrantes do Quadro de Magistério (QM) que exercem atividade laboral nas unidades escolares do PEI.</p>
<p>Mecanismos de controle, avaliação e performatividade profissional no PEI – foco nos integrantes do QM e na gestão/controle que é feito sobre seu trabalho, com ênfase em:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Avaliação de resultados (através de padrões de desempenho); – Responsabilização do servidor público pelos resultados (competição entre as unidades escolares); – Controle dos processos (através de objetivos mensuráveis e claramente definidos); – Gestão por desempenho através de mecanismos de fiscalização, de controle administrativo e social do trabalho profissional.

Fonte: elaborado pelo autor

Desse modo, de acordo com o quadro acima, a categoria “Sujeitos e seus papéis no PEI” focalizará o papel desempenhado por cada integrante do QM da unidade escolar e da SEESP e dos agentes externos dentro da estrutura de funcionamento do PEI. A categoria “Processo de contratualização” abordará os mecanismos utilizados para realização do contrato de adesão ao PEI firmado entre a unidade escolar e a SEESP. A categoria “Mecanismos de controle, avaliação e performatividade profissional no PEI” observará os mecanismos de gestão implementados nas unidades escolares que aderiram ao PEI com vistas ao controle do trabalho docente.

No percurso de construção dessas categorias teve-se o propósito de inter-relacionar os temas, regulações, normativas e mecanismos de gestão do PEI concordantes à luz do aporte teórico do trabalho que será apresentado abaixo.

5.2.1. Sujeitos e seus papéis no PEI

Conforme dito anteriormente, a categoria “Sujeitos e seus papéis no PEI” focaliza o papel desempenhado por cada integrante do Quadro de Magistério (QM) da unidade escolar, da SEESP e agentes externos dentro da estrutura de funcionamento do PEI, a partir da análise de seus temas, regulações e normativas. Busca, portanto, apresentar a posição que cada sujeito está situado na estrutura do PEI, seus papéis e as relações que estabelecem entre si para funcionamento e gestão do Programa. A partir de sua análise, identificamos no Programa a participação de vários grupos, inclusive privados, em seu processo de criação e planejamento.

O Programa Ensino Integral foi implementado na rede pública estadual de ensino paulista no ano de 2012, a partir da publicação da LC n.º 1.164/2012 alterada e retificada pela LC n.º 1.191/2012 e Decreto n.º 59.354/2013. Contido no 3º pilar, Educação Integral, do Programa Educação–Compromisso de São Paulo¹⁸⁰ (PECSP), que inicia seu funcionamento na educação estadual paulista no ano de 2011 com a publicação do Decreto n.º 57.571/2011 — período este da terceira gestão (2011 a 2014) de Geraldo Alckmin (PSDB)¹⁸¹ à frente do governo do estado de São Paulo. (ADRIÃO; GARCIA, 2016; SÃO PAULO, 2014a; SÃO PAULO, 2011a). A participação do setor privado empresarial é um fato que chama atenção no PECSP. Segundo Perea (2019) e Mesko (2018), o PECSP¹⁸², ele foi desenvolvido pela SEESP em parceria com diversos grupos privados–empresariais, entre eles, o Todos pela Educação e os Parceiros da Educação, além da consultoria da McKinsey & Company¹⁸³. Há também outras Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que participaram (e participam!) de assessoramento e formulação de políticas educacionais para a rede pública estadual de ensino. São elas: Instituto Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Lemman, Instituto Unibanco, Comunidade Educativa (Cedac), Instituto Hedging-Griffo, Fundação Itaú

¹⁸⁰ O PECSP foi dividido em cinco pilares: a) valorização do capital humano; b) gestão pedagógica; c) educação integral; d) gestão organizacional e financeira e; e) mobilização da sociedade.

¹⁸¹ Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB.

¹⁸² Tratei desse tema com mais detalhes no tópico 4.1 da seção 4.

¹⁸³ Segundo Mesko (2018) a McKinsey & Company circunscreve como consultoria empresarial em mais de 50 países com o objetivo de implementar ações de “melhorias positivas”, visando à integração e articulação de diferentes esferas da sociedade civil de longo prazo.

Social, Tellus, Parceiros da Educação, Fundação Educar D’Paschaol, Fundação Bradesco, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), Instituto Península, Fundação Arymax. Além disso, há ainda a participação do setor privado–empresarial no Conselho Consultivo¹⁸⁴ do Programa, criado pelo Decreto n.º 57.571/2012 alterado pelo Decreto n. 57.791/2012:

- I – o Governador do Estado, que é seu Presidente;
- II – representantes da Secretaria da Educação:
 - a) o Titular da Pasta;
 - b) o Secretário Adjunto;
 - c) o Chefe de Gabinete;
 - d) indicados pelo Secretário da Educação:
 - 1. 1 (um) conselheiro do Conselho Estadual de Educação;
 - 2. até 6 (seis) servidores de órgãos da Secretaria;
- III – *até 10 (dez) representantes da sociedade civil, indicados pelo Secretário da Educação.* (SÃO PAULO, 2012f, art. 1º, *grifos nossos*).

O Programa Educação–Compromisso de São Paulo (PECSP) também conta com uma Câmara Técnica de Acompanhamento (SÃO PAULO, 2011a, art. 3º) em que se “prestará o apoio técnico e administrativo necessários ao Conselho Consultivo” (SÃO PAULO, 2011a, art. 5º, parágrafo 3º) do Programa. A Câmara Técnica será integrada por servidores designados pelo Secretário da SEESP e suas funções na Câmara não serão remuneradas. (VALENTIM, 2018; SÃO PAULO, 2011a). As parcerias com a SEESP têm como referência os fundamentos de gestão gerencialista confluentes com a Nova Gestão Pública nas ações, programas, projetos e políticas públicas educacionais com foco em resultados, utilizando-se como base de referência os indicadores estaduais de desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio: Sistema de Avaliação do

¹⁸⁴ Segundo Valentim (2018, p. 78) os representantes da sociedade civil eram: Jair Ribeiro (Banco Indusval&Partners/Parceiros da Educação); Ana Maria Diniz (Instituto Península/Parceiros da Educação); Fábio Barbosa (Abril Educação/Todos pela Educação); Antonio Matias (Fundação Itaú Social); Bernardo Gradin (Inspirare); Carlos Jeressati (Iguatemi Empresas de Shopping Centers/Parceiros da Educação); Wanda Engel (então superintendente executiva do Instituto Unibanco); Fernão Bracher (Itaú BBA/Parceiros da Educação) Guilherme Leal (Instituto Natura); Denise Aguiar (Fundação Bradesco/Parceiros da Educação).

Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP¹⁸⁵ (1996); e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP¹⁸⁶ (2008).

Com os pilares do PECSP, a partir do ano de 2012, entrou em funcionamento um outro modelo de escola de jornada ampliada em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Chamado aqui no estado de São Paulo de Programa Ensino Integral – PEI¹⁸⁷ coexiste com o Projeto Escola de Tempo Integral – ETI¹⁸⁸ (2005) — até então único modelo de jornada ampliada vigente na rede pública estadual de ensino paulista, desde o ano de 2005, conforme visto no tópico 2.2. da seção 2 —, trazendo “mudanças na abordagem pedagógica, na organização curricular e na ampliação da permanência dos alunos na escola, na gestão escolar e no regime de trabalho dos educadores”. (SÃO PAULO, 2014f, p. 14).

Segundo Valentim (2018) e Dantas (2013) à época de implementação do PECSP também se inicia “outro ciclo de reforma” (DANTAS, 2013, p. 101) da estrutura administrativa na SEESP com a publicação do Decreto n.º 57.141/2011 e Resolução SE n.º 50/2011. Sendo definida a modelagem institucional pela SEESP a partir da Gestão de Resultado com Foco no Desempenho do Aluno.

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

¹⁸⁵ O SARESP é um indicador do Estado de São Paulo de rendimento escolar dos estudantes do ensino fundamental e médio dos diferentes componentes curriculares em nível estadual. Mais informações: Resolução SE n.º 27, (de 29 de março de 1996). <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm?Time=18/10/2020%2009:38:41>>

¹⁸⁶ O IDESP é um indicador de qualidade para a rede pública estadual de ensino paulista que permite à SEESP avaliar as unidades escolares estaduais, fixar metas de resultados para cada unidade escolar, além de subsidiar ações dos gestores escolares. Foi instituído pela Resolução SE n.º 74, (de 6 de novembro de 2008).

¹⁸⁷ Segundo Rodrigues (2019, p. 5) o ICE mantém “parceria” com dezesseis Secretarias Estaduais de Educação e oito Secretarias Municipais de Educação na implantação de programas e/ou projetos de educação de tempo integral. Entre as Secretarias Estaduais estão as do Acre (Escola Jovem), do Amapá (Escolas do Novo Saber), do Ceará, do Espírito Santo (Escola Viva), de Goiás (Programa Novo Futuro), do Mato Grosso (Escola Plena), do Mato Grosso do Sul, do Maranhão (Educa Mais), da Paraíba (Escola Cidadã Integral), de Pernambuco (Programa de Educação Integral), do Piauí, do Rio Grande do Norte (ProMédio), de Rondônia (Escola do Novo Tempo), de São Paulo (Educação: Compromisso de São Paulo), de Sergipe (Educa +) e Tocantins (Escola Jovem em Ação). Já em relação às Secretarias Municipais de Educação, o ICE tem “parceria” com as secretarias de Arcoverde – PE, Caruaru – PE, Fortaleza – CE, Igarassu – PE, Recife – PE, Rio de Janeiro – RJ, Sobral – CE, Vitória – ES.

¹⁸⁸ Tratei desse tema com mais detalhes no tópico 4.1 da seção 4.

entregas para a rede, sem dispersão e duplicidade de esforços, recursos e comandos.

As Diretorias de Ensino, segundo o diagnóstico, deveriam ser estruturadas e fortalecidas para oferecer apoio adequado ao funcionamento efetivo das escolas e para exercer papel proativo na gestão do ensino e na supervisão das políticas educacionais.

Quanto às escolas, deviam se concentrar no processo de ensino e aprendizagem, reduzir as atividades administrativas e racionalizar projetos complementares ao ensino. (SÃO PAULO, 2013d, p. 14-15).

Diante desse quadro, em movimento com as políticas de desconcentração dos governos psdbistas, organizada pela lógica gerencialista, com ênfase na composição de processos, entregas, insumos e resultados verificáveis, objetivou-se transportar a produtividade, a economia e a competitividade do mercado para rede pública estadual de ensino paulista e aprofundar os princípios que vinculam a educação ao modelo neoliberal — ações públicas seletivas, focalizadas, compensatórias e residuais. (CABRAL NETO, 2017; DANTAS, 2013).

Determina-se, a partir de então, que a SEESP “é a “inteligência do processo”, cabendo-lhe o papel de formulação de políticas e diretrizes, planejamento e monitoramento dos resultados e indicadores” (DANTAS, 2013, p. 102); as DE’s regionais têm a incumbência de supervisionar a aplicação das políticas educacionais; e as unidades escolares “caracterizam-se pela atuação operacional” (DANTAS, 2013, p. 102) concentrando-se nos expedientes (tarefas, recursos e insumos) e estratégias (índices, metas e resultados) estabelecidas pela SEESP.

A dinâmica político-administrativa desconcentradora da SEESP, na devida ordem, “o órgão gestor central repassa funções a entidades regionais que dependem diretamente dos órgãos centrais de decisão”. (RIVAS, 1991 *apud* SOUZA, 2003, p. 33). Considerando que embora haja a intencionalidade de distribuir as decisões e as competências administrativas, pedagógicas e financeiras localmente e de forma direta, utilizando-se de ações regulatórias, de controle e avaliativas, “os organismos [aqui no caso, as DE’s regionais e as unidades escolares estaduais] não são livres para decidir, pois dependem diretamente do poder central”. (SOUZA, 2003, p. 33).

Importante constatação da SEESP (SÃO PAULO, 2013d) é que sua reforma da estrutura administrativa — com a modelagem da Pasta ocorrida no ano de 2011 —, foi uma medida considerada indispensável para implementação e sustentação da política

educacional de resultados e de demais iniciativas, chamada Programa Educação–Compromisso de São Paulo. (SÃO PAULO, 2013d). Desse modo, esta iniciativa,

ao lado de outras, compõem um conjunto de políticas que integram o programa Educação – Compromisso de São Paulo, ação de Estado que estabelece diretrizes estratégicas para vários projetos já implantados pela Secretaria e que prevê novas frentes de atuação. (SÃO PAULO, 2013d, p. 12).

Já em relação ao PEI, objeto de pesquisa deste trabalho e uma política educacional contida no PECSP, tendo sido desenvolvido o modelo educacional de jornada ampliada pela SEESP em parceria com o ICE, apresenta-se congregadas as posições ideológicas, políticas e administrativas da SEESP. (RODRIGUES, 2020; VALENTIM, 2018; DANTAS, 2013).

Em relação ao processo inicial de implementação do PEI na rede pública estadual de ensino pela SEESP — haja vista, em um ciclo de duração de três anos, em que também se evidencia os grupos envolvidos e seus papéis (RODRIGUES, 2020) —, pode-se dizer que

[...] após o convite do Governo, o ICE mobiliza os parceiros privados, para investirem na implantação do programa. Firma-se um convênio que envolve Governo, ICE, investidores e parceiros para, na sequência, realizar o diagnóstico preliminar da infraestrutura da rede e cálculo do “Custo Aluno-Qualidade Inicial” (CAQi¹⁸⁹). Feito isso, parte-se para a articulação e comunicação com a comunidade e “partes interessadas” (stakeholders) e para a elaboração dos marcos legais para a implantação do programa. Em seguida, elabora-se o “Plano de Ação” da Secretaria de Educação, o processo de escolha das Escolas Piloto e a preparação para o início das aulas. A partir desse ponto, inicia-se o processo de formação (presencial e a distância), os acompanhamentos formativos, e o monitoramento. O ICE permanece dando consultoria durante o processo de desenvolvimento e acompanhamento do “Plano de Expansão” do programa, até o momento em que transfere integralmente para a Secretaria de Educação a gestão do programa por meio de uma certificação. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p. 15 *apud* RODRIGUES, 2020, p. 6).

¹⁸⁹ O CAQi é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ele traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino. Mais detalhes, acesse: <<CAQi/CAQ | CNDE (campanha.org.br)>>

Para os anos posteriores e até o presente momento, a SEESP, utiliza-se do expediente de publicação anual, por ato do titular da pasta, de uma relação de unidades escolares indicadas a participarem do PEI, sendo decidida via Conselho de Escola¹⁹⁰ a adesão ou a não adesão ao Programa. (SÃO PAULO, 2012e; 2019).

Observa-se, desse modo, uma união precisa entre o ciclo de reformas da estrutura administrativa, as diretrizes do PECSP e a “dinâmica do “Modelo da Escola da Escolha”” (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016a, p. 13), que no caso do Modelo da Escola da Escolha tem a característica indissociável de apresentar resultados esperados, verificáveis e sustentáveis. Isso, através de seu modelo de gestão, compreendido pelo desenvolvimento da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), “uma outra designação para Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) (...) inspirado em um modelo de gestão empresarial denominado Tecnologia Empresarial Odebrech” (VALENTIM, 2018, p. 130) como base fundamental para o modelo pedagógico, sendo esse modelo, a base de todos os modelos de escola de jornada ampliada implementada pelo ICE, inclusive do PEI. (RODRIGUES, 2020; INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016a).

A exemplo do modelo de jornada ampliada de Pernambuco, o PEI, organiza seu modelo de gestão pelo método PDCA (Plan, Do, Check, Act – Planejar, Fazer, Checar, Agir) que busca o controle contínuo dos processos de trabalho dos integrantes do Quadro de Magistério (QM) na unidade escolar do programa com o propósito de racionalização dos resultados, através de indicadores verificáveis e determinados externamente. (SÃO PAULO, 2014g; 2021b).

¹⁹⁰ Disposto pela LC n.º 444/1985 no art. 95 que define seu caráter deliberativo e composição representativa dos diversos segmentos envolvidos na escola, obedecendo à proporcionalidade. Além desta, há outras normativas relacionadas ao Conselho de Escola na rede pública estadual de ensino: Lei Complementar n.º 444 (de 27 de dezembro de 1985). Disponível em <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>>; Comunicado SE de 31 de março de 1986. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/comSE31_03_86.htm>>; Comunicado SE de 10 de março de 1993. Disponível em: <<<https://desuzano.blogspot.com/2011/10/comunicado-se-de-10031993.html>>>; Parecer CEE nº 67 (de 18 de março de 1998). Disponível em: <<http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E16_PARECER%20CEE%20N%C2%BA%206798.pdf>>; Comunicado Conjunto CEI/COGSP de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <<<https://supervisorpiracicaba.blogspot.com/2009/02/comunicado-conjunto-ceicogsp-de-29-1.html>>>.

Desse modo, o método PDCA, base do modelo de gestão, implica em planejar (*Plan*), executar (*Do*), monitorar e avaliar (*Check*), para tomar decisões e ações (*Act*) dos processos de trabalho integrados ao modelo pedagógico propiciando um panorama de responsabilização dos integrantes do QM da unidade escolar do PEI, de acordo com a hierarquização funcional. (SÃO PAULO, 2014g; 2021b).

Assim sendo, a SEESP — desenvolvendo as bases educacionais, gestionárias e regulatórias – provenientes de programas de desconcentração governamental, de políticas educacionais e de racionalidade mercadológica de gestão —, mapeou e identificou a posição de cada profissional relacionado com a estrutura do PEI, de acordo com a função desempenhada. Apresentada no organograma da figura abaixo:

Figura 1 – Alinhamentos verticais e horizontais de acordo com as funções de cada profissional

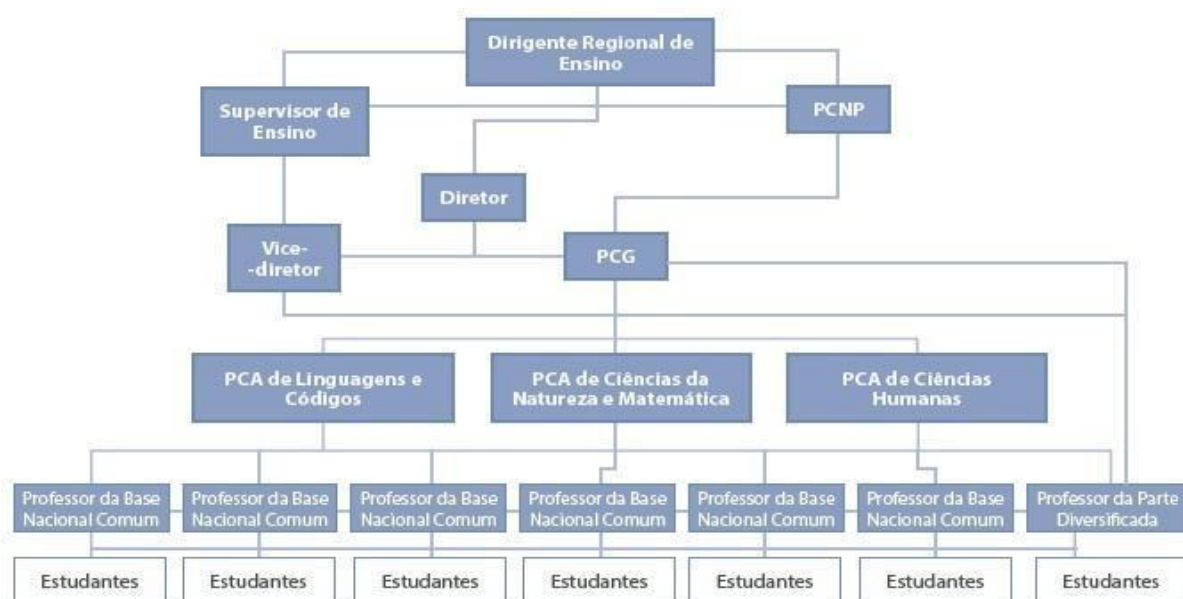


Figura 4 – Alinhamentos do Programa Ensino Integral.

Fonte: SÃO PAULO, 2014g.

Tem-se, assim, segundo a hierarquia definida, a seguinte ordem de atuação: 1) Dirigente regional de ensino; 2) Supervisor de Ensino e Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP); 3) Diretor; 4) Vice-Diretor e Professor Coordenador Geral; 4) Professor Coordenadora de Área (PCA) Línguas e Códigos, Professor Coordenadora de Área (PCA) de Ciências da Natureza e Matemática e Professor

Coordenadora de Área (PCA) de Ciências Humanas; 5) Professores da Base Nacional Comum; 6) Estudantes.

Sobre a hierarquização, Paro (2010) chama a atenção sobre ser esta uma necessidade do gerenciamento no sistema capitalista

[...] os procedimentos tipicamente capitalistas de produção, cujo traço característico é a divisão pormenorizada do trabalho [que não significa meramente divisões técnicas ou de especialidades, mas sobretudo econômicas e sociais], se propagam, [...] tanto horizontal quanto verticalmente, atingindo os vários setores e ramos da produção, bem como os diversos níveis no interior das empresas¹⁹¹. (PARO, 2010, p. 102).

Por isso, a ideia seria generalizar esse modelo a qualquer tipo de organização que atenda interesses do capital, dando-lhe foros de legitimidade.

Segundo a SEESP (SÃO PAULO, 2014g), esses profissionais do organograma acima apresentam funções que se relacionam por meio de alinhamentos verticais e horizontais que atuam na

[...] definição de *atribuições, papéis e responsabilidades* (...) [de] todos os envolvidos, direta ou indiretamente, em uma atribuição (ação que gera uma entrega) devem executá-la segundo o mesmo enfoque, definido pelos princípios, valores e premissas do Programa. (SÃO PAULO, 2014g, p. 14, *grifos do autor*).

No caso do alinhamento vertical, “a definição das atribuições considera que as ações são *diferentes* quando executadas por funções *diferentes, e complementares e convergentes* quanto aos objetivos”. (SÃO PAULO, 2014g, p. 14, *grifos do autor*). Já no alinhamento horizontal, “as ações são *as mesmas ou similares* quando executadas por funções *equivalentes ou similares*”. (SÃO PAULO, 2014g, p. 15, *grifos do autor*). As atribuições, segundo os alinhamentos verticais e horizontais dos integrantes do QM são indispensáveis para a aplicação do método PDCA e a elaboração e execução do Plano de Ação¹⁹² da unidade escolar.

¹⁹¹ Sendo a própria empresa “tida como realidade inquestionável do ponto de vista político, permanecendo ocultas as contradições entre trabalho e capital aí existentes”. (PARO, 2010, p. 193).

¹⁹² Documento de gestão escolar coordenado pelo Diretor da unidade escolar do PEI, detalhamento no tópico 4.1. da seção 4.

Assim, a organização da escola segundo os alinhamentos é chave para a definição clara do fluxo de responsabilidades para que as decisões sejam tomadas na temporalidade exigida pela gestão do Plano de Ação, de acordo com a metodologia do PDCA. Para que seja possível estabelecer esses alinhamentos, é fundamental que os profissionais conheçam suas atribuições específicas no Programa Ensino Integral [descritas na LC n.º 1.164/2012 (atualizada pela LC nº 1.191/2012)] e seus espaços de atuação em complemento àqueles próprios da natureza da sua função, para que sejam capazes de colocar suas atribuições em prática no cotidiano da escola e evitar o retrabalho. (SÃO PAULO, 2014g, p. 16).

Fundamentalmente, o gerencialismo trata do controle do trabalho — “embora as justificativas apresentem argumentos técnicos relativos à racionalização, à produtividade que são, de fato, adequadas ao contexto de problemas e das soluções” (FÉLIX, 1984, p. 50 *apud* PARO, 2010, p. 91) —, porém, utilizando-se supostamente do ponto de vista técnico a fim de lhe garantir a aparência de neutralidade.

No caso da educação, pela justificativa de necessária racionalidade dos recursos disponíveis, se reordena currículos, programas e iniciativas educacionais em base tipicamente da administração capitalista, isto é, adota-se “mecanismos gerenciais da administração capitalista na escola” (PARO, 2010, p. 200), relativos ao controle do trabalho alheio¹⁹³ e emplastrado pela substância conservadora da ordem social vigente. (PARO, 2010).

[...] não é de estranhar, por isso, que os defensores dessa adoção das normas da administração capitalista pela escola vejam como absurdas, ou meramente sentimentais, as resistências que se opõem a esse propósito. (PARO, 2010, p. 192-193).

Assim, a prática do dia a dia das unidades escolares vai se materializando pela rotinização e burocratização, em que todos que participam do cotidiano escolar — funcionários (pessoal da secretaria, serventes, inspetores de alunos etc.), técnicos-pedagógicos (orientador educacional, coordenador pedagógicos etc.), gestão escolar (diretor e vice-diretor), docentes e discentes — relacionam-se por um sistema hierarquizado e “devem desempenhar funções precisas o suficiente para permitir o

¹⁹³ Segundo Paro (2010, p. 199) a gerência, enquanto controle do trabalho alheio, é forma que assume a coordenação do esforço humano coletivo sob o capitalismo.

controle e cobrança no cumprimento das tarefas e atribuições que estão sob responsabilidade e obrigação de cada um”. (PARO, 2010, p. 199-200).

Embora na aparência a SEESP coloque a sala de aula como o ponto mais importante de suas ações, iniciativas e políticas educacionais, na essência a partir do ano de 2011 — com a reforma da estrutura administrativa e as diretrizes do PECSP — foram acentuados os níveis hierárquicos entre o órgão central (representada pela SEESP) e os outros organismos (DE's regionais e unidades escolares) e o controle das funções (de departamentos e servidores) dentro da estrutura Pasta. Desse modo, a sala de aula — que significa a unidade escolar — tornou-se eficaz ao próprio Estado, pois se revelaram as prerrogativas de determinações educacionais sobre a escola, na medida em que lhe foi reservado o papel operacional. (PARO, 2010).

Assim sendo, as formalidades burocráticas estatal, através da aplicabilidade dos mecanismos gerencialistas, cumprem os interesses governamentais de conservação político social vigente — condicionantes de acrisia participativa de docentes e discentes nos espaços escolares, favorecimento de recursos de adaptação e controle do estudante/futuro trabalhador e esvaziamento do conhecimento formal, considerando termos como competências, habilidades e empreendedorismo de indivíduos exitosos em um meio social meritocrático. (SILVA; RAMOS, 2020; PARO, 2010; GOULART, 2004).

Não por acaso, a SEESP chama a atenção que no topo da supervisão e apoio ao desenvolvimento da política educacional de jornada ampliada está a/o Dirigente Regional de Ensino (Diretoria de Ensino), executando com a equipe de Supervisores e PCNPs no âmbito do PEI o “Modelo de Gestão de Pessoas por Competência” (SÃO PAULO, 2014j, p. 5), que coordena: “ações sistematizadas para preenchimento das vagas de gestores e professores (...) interessados em atuar nas escolas do Programa em sua jurisdição” (SÃO PAULO, 2014j, p. 5); proposição e cumprimento das políticas públicas; “gestão do processo de ensino e aprendizagem”; e diretrizes e “metas propostas”. (SÃO PAULO, 2014g, p. 15).

Inseparável à proposta de alteração na gestão escolar, curricular, pedagógica, de relações convivência e dos expedientes estatais aos integrantes do Quadro de Magistério (QM) que exercem atividade laboral na unidade escolar que aderiu ao Programa, têm-se, diretamente relacionada e interligada, às políticas educacionais da

SEESP que apresentam os fundamentos como gestão gerencialista (cidadão adjetivado cliente/consumidor, de acordo com o mercado privado), produtividade privado-empresarial (custo-eficácia e eficiência das ações públicas – seletividade, focalização, compensatória e residual) e minimização estatal (ações públicas de descentralização e desconcentração).

Com as vagas dos integrantes do QM preenchidas, vão sendo configuradas as unidades escolares do PEI. De acordo com a Resolução SE n.º 67/2014, a composição da estrutura, organização e funcionamento das unidades escolares do PEI, “contarão com quadro de pessoal¹⁹⁴ próprio e específico, diferenciado do módulo de pessoal legalmente estabelecido para as escolas estaduais de ensino regular”. (SÃO PAULO, 2014h, artigo 1º). Também nas unidades escolares do PEI, “as atribuições dos diversos profissionais já conhecidos são reformuladas [e] se impõe a necessidade de criar novas funções para adequado funcionamento do modelo”. (SÃO PAULO, 2014d, p. 3).

Porém em relação a formação numérica do corpo docente, dos diferentes níveis e modalidades de ensino para a composição das salas de aulas nas unidades escolares do PEI, utiliza-se da Resolução SE n.º 2/2016 que estabelece “subsídios organizacionais para a formação de classes de alunos” (SÃO PAULO, 2016e, preâmbulo) para toda a rede pública estadual de ensino paulista, sendo

- I – 30 alunos, para as classes dos anos iniciais do ensino fundamental;
- II – 35 alunos, para as classes dos anos/séries finais do ensino fundamental;
- III – 40 alunos, para as classes de ensino médio; (SÃO PAULO, 2016e, art. 2º).

Nesse contexto, demonstra-se o sentido de maximização da “relação financeira entre recursos iniciais e os gastos realizados para a produção de políticas, (...)”,

¹⁹⁴ A Resolução SE n.º 67/2014 trata desse assunto. Especificamente no artigo 3º desta resolução traz o seguinte texto: “O módulo de professores da escola participante do Programa Ensino Integral, atuantes sob o Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI, será fixado anualmente, de acordo com a demanda escolar, por ato do Diretor de Escola designado. § 1º – Para composição do módulo, de que trata o caput deste artigo, o Diretor de Escola deverá observar, dentre as tabelas constantes dos Subanexos I, II e III do Anexo, que integra esta resolução, aquela que corresponda especificamente à sua unidade escolar, em termos dos níveis de ensino que oferece. (SÃO PAULO, 2014h, art. 3, parágrafo primeiro).

incorporando o valor da eficiência na lógica de funcionamento da burocracia”. (ABRUCIO, 1998, p. 176 *apud* ADRIÃO, 2006, p. 49).

Com tais condições de pano de fundo relacionam as possibilidades de avaliação e medição com o refinamento do controle dos recursos e insumos disponíveis e, complementarmente, “abstém-se a respeito das condições objetivas nas quais se realiza o trabalho pedagógico”, entre elas, o número de alunos por sala em uma unidade escolar de jornada ampliada, “além de eleger “prova” e os testes como instrumentos de medida”. (ADRIÃO, 2006, p. 81).

Assim, organiza-se pelo PEI uma proposta social, política, pedagógica e administrativa inerente às correlações de forças neoliberais, manifesta nos diversos programas encampados pela SEESP, desde os tempos do governo Covas (1995-2001) e, mais precisamente, com as diretrizes do PECSP.

No tocante aos integrantes do QM, os documentos (SÃO PAULO, 2012a; 2012b; 2014h; 2016c) especificam que comporão as unidades escolares do PEI, em condição de designação, para o efetivo exercício laboral na seguinte conformidade: Diretor de Escola; Vice-Diretor de Escola; Professor Coordenador Geral (PCG); Professor Coordenador por Área de Conhecimento (PCA); Professor responsável pela Sala/Ambiente de Leitura; Professores em exercício exclusivo de atividades docentes.

Nessa estrutura, o Diretor de Escola — titular de cargo público e/ou ocupante de funções—atividade, já em efetivo exercício laboral na unidade escolar que aderiu ao PEI ou manifestou o interesse (SÃO PAULO, 2014d; 2019) — é o único que integra o grupo da Direção da unidade escolar do PEI. Observa-se, outrossim, a inerência das atribuições do Diretor de Escola ao modelo de gestão das unidades escolares do PEI configurado pelo PDCA orientada pela TGE/TESE e Tecnologia Empresarial Odebrech, base dos modelos de escola de jornada ampliada do ICE. (SÃO PAULO, 2014d).

Seu posto apresenta as seguintes atribuições no programa, de acordo com a Lei Complementar (LC) n.º 1.164/2012 (atualizada pela Lei Complementar (LC) n.º 1.191/2012):

Figura 2 - Atribuições do Diretor de Escola nas unidades escolares do PEI

Quadro 1 – Atribuições do diretor de escola (LC nº 1.164/2012 e LC nº 1.191/2012)
<p>I - planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar;</p> <p>II - coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos;</p> <p>III - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos alunos;</p> <p>IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes;</p> <p>V - acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola;</p> <p>VI - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar;</p> <p>VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários;</p> <p>VIII - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida;</p> <p>IX - acompanhar e avaliar a produção didático pedagógica dos professores da respectiva Escola;</p> <p>X - sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;</p> <p>XI - atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;</p> <p>XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.</p> <p>Parágrafo único - O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor</p>

Fonte: SÃO PAULO, 2014d.

Além das atribuições, destacadas pela SEESP (2014d) também faz parte das responsabilidades do Diretor da unidade do PEI: indicar integrante do QM da unidade escolar do PEI — desde que tenha participado do processo de seleção e preencha todos os requisitos — a função de vice-diretor de escola; integrar a Comissão da Diretoria de Ensino que trata da seleção do Professor Coordenador Geral (PCG) daqueles candidatos aprovados pelo processo de seleção; gerir recursos materiais e espaços para as ações dos Clubes Juvenis¹⁹⁵ com a contribuição do vice-diretor; e quando a unidade escolar estiver em processo de escolha, ser o responsável pelos procedimentos através de

¹⁹⁵ Detalhamento no tópico 5.1 da seção 5.

reuniões do Conselho de Escola¹⁹⁶ da unidade — sistematizando, acompanhando, monitorando e registrando os acontecimentos das reuniões em ATA.

Adicionam-se, também, às atribuições descritas na LC n.º 1.164/2012 (atualizada pela LC n.º 1.191/2012) do diretor de escola das unidades escolares do PEI:

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

Segundo os documentos da SEESP (2014f; 2014g) são atribuições e responsabilidades baseadas em premissas¹⁹⁷, em princípios¹⁹⁸ e em valores¹⁹⁹ do PEI orientado pelo método PDCA do modelo de gestão do programa e execução do Plano de Ação²⁰⁰ da unidade escolar.

Desse modo, o desempenho da gestão escolar, focado no trabalho do diretor — agora transmutado em gestor — se manifesta em seu exercício da gerência no controle de insumos, do trabalho docente e com foco em resultados com “fins determinados por uma ação pensada” (ABDIAN; OLIVEIRA, 2015, p. 190), isto é, um agente de multiplicação do programa e colaborador da expansão. (SÃO PAULO, 2014d, p. 5).

Conforme apresentado pelo ICE (2016) o diretor de escola ou gestor é um agente de liderança, dispondo a sua equipe escolar²⁰¹ “um conjunto de ferramentas gerenciais que permitam dirigir a escola de forma estruturada para atingir a visão estabelecida pelo município e/ou estado”. (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2016, p. 9).

¹⁹⁶ Ler nota 190.

¹⁹⁷ Ler nota 176.

¹⁹⁸ Ler nota 177.

¹⁹⁹ Ler nota 178.

²⁰⁰ Esse é um documento de gestão, elaborado coletivamente, em que são planejadas todas as ações, atividades, práticas e vivências a serem empregadas na/e pela unidade escolar. (SEESP, 2014f).

²⁰¹ Os modelos de jornada ampliada desenvolvidos pelo ICE entendem que a equipe escolar é composta pelo diretor de escola, vice-diretor, professores e coordenadores. No caso do PEI, são os integrantes do Quadro de Magistério em atuação, sob o Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI.

Desse modo, seguindo a composição hierárquica — a partir dos alinhamentos horizontal e vertical, da racionalidade gerencialista do modelo de gestão e pedagógico do programa configurado pelo PDCA e o controle pormenorizado do trabalho — os membros subordinados diretamente exercendo interações são do grupo de Suporte Administrativo e Pedagógico, respectivamente o Vice-Diretor e o Professor Coordenador (PC) que recebe denominação específica no PEI de Professor Coordenador Geral (PCG). (SÃO PAULO, 2014d).

Em relação ao Vice-Diretor, é função preenchida por designação através de processo seletivo do Programa ou indicação do Diretor da unidade escolar do PEI — sendo integrante do QM da própria unidade escolar, desde que, tenha participado do processo de seleção e esteja adequado aos requisitos exigidos²⁰². (SÃO PAULO, 2014d).

Destaca-se dentre suas atribuições:

Figura 3 - Atribuições do Vice-diretor de escola nas unidades escolares do PEI

**Quadro 2 - Atribuições do vice-diretor de escola
(LC nº 1.164/2012 e LC nº 1.191/2012)**

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

Fonte: SÃO PAULO, 2014d.

O Vice-Diretor tem o foco de auxiliar o Diretor de Escola e, além disso, na ausência do mesmo, assume a direção da escola. O Vice-Diretor deve, também, realizar a mediação de conflitos no ambiente escolar, na orientação dos pais e/ou responsáveis e

²⁰² Conforme especificado na LC n.º 1.164/2012, Decreto n.º 59.354/2013 e Resolução SE n.º 4/2020.

com a “comunidade escolar na busca de proteção social” (SÃO PAULO, 2014d, p. 5), alinhadas as referências de proteção de crianças e adolescentes instituídas pelas disposições federais do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA²⁰³ (Lei Federal n.º 8.069/1990) assentadas na Constituição Federal de 1988.

Desse modo, com o ECA, abriu-se caminho para a capacitação dos profissionais de educação e formação continuada ao enfrentamento²⁰⁴ das formas de violência contra a criança e adolescente e articulação entre os níveis do poder público (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) elaborarem políticas públicas setoriais. (BRASIL, 1990a, título iii – da prevenção).

É mister observar que no conjunto de mecanismos gerencialista do modelo de jornada ampliada – PEI, há o componente Tutoria²⁰⁵, que estabelece aos integrantes do Quando de Magistério (QM) da unidade escolar do Programa, em orientar e acompanhar de forma mais próxima aos estudantes “e trabalhar com ele a partir de suas potencialidades” (SÃO PAULO, 2014k, p. 6), interconectado ao desencadeamento de seu Projeto Vida²⁰⁶ em seus aspectos acadêmico, profissional e pessoal. (SÃO PAULO, 2014d; 2021b; 2014k).

É apontado pela SEESP (2014b; 2014f; 2021b) o fato de que nas “atividades específicas do modelo pedagógico” (SÃO PAULO, 2014d, p. 5), o vice-diretor acompanha as atividades dos professores de Projeto de Vida, apoia as ações da prática pedagógica de Acolhimento²⁰⁷ e é o responsável pelo arquivamento dos registros desses

²⁰³ Com a publicação do ECA no ano de 1990, revoga-se o então Código de Menores (Lei Federal n.º 6.697/1979) que tinha como base disposições sobre assistência, proteção e vigilância aos considerados menores, pela lei: I – até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; II – entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei. (BRASIL, 1979, art. 1º).

²⁰⁴ No caso das responsabilidades administrativas na educação básica, o ECA assim dispõe: Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I – maus-tratos envolvendo seus alunos; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência. O ECA também dispõe sobre o ato infracional com definição sancionatória: art. 245. Deixar o médico, *professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche*, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (BRASIL, 1990a, *grifos nossos*).

²⁰⁵ Detalhamento no tópico 5.1 da seção 5.

²⁰⁶ Componente estruturante do modelo pedagógico do Programa que se utiliza das informações iniciais do componente Acolhimento para sua formação e é utilizado pela unidade escolar em seu Plano de Ação. Detalhamento no tópico 5.1 da seção 5.

²⁰⁷ Uma atividade pedagógica destinada aos estudantes ingressantes na unidade escolar do PEI.

componentes didáticos pedagógicos, além de auxiliar o Diretor de escola no monitoramento das ações dos Clubes Juvenis, e, no caso das atividades de gestão, ele deve produzir seu Programa de Ação²⁰⁸.

Em relação ao Professor Coordenador (PC), nas unidades escolares do PEI, recebe denominação específica de Professor Coordenador Geral (PCG), conforme a LC n.º 1.164/2012 (atualizada pela LC n.º 1.191/2012) e é selecionado por Comissão da Diretoria de Ensino, com a participação do Diretor da Escola — daqueles candidatos aprovados pelo processo de seleção —, conforme legislação específica anual. (SÃO PAULO, 2014d, p. 13). As atribuições do cargo são:

Artigo 6º – São atribuições específicas do Professor Coordenador Geral das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho: (NR)

I – executar a proposta pedagógica de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem; (NR)

II – orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;

III – elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos; (NR)

IV – organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;

V – substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração; (NR)

VI – coordenar as atividades dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento; (NR)

VII – avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica no âmbito da respectiva Escola;

VIII – apoiar o Diretor nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da respectiva Escola, em suas práticas educacionais e de gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;

IX – responder pela direção da respectiva Escola, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola. (SÃO PAULO, 2012a).

A SEESP (2014i; 2012c) chama a atenção à responsabilidade do Professor Coordenador (PC) na rede pública estadual de ensino de intervenção na prática docente

Detalhamento no tópico 5.1 da seção 5.

²⁰⁸ Detalhamento no tópico 5.1 da seção 5.

e de implementador da política educacional da SEESP nas unidades escolares. O Professor Coordenador Geral (PCG) do PEI, além dessas atribuições tem as específicas do PEI, com a incumbência de

[...] coordenar a atuação dos professores coordenadores de área, garantindo alinhamento das ações entre as áreas, e, com apoio desses, orientar professores quanto às aulas de trabalho pedagógico coletivo e livre, exercido na escola em sua totalidade. (SÃO PAULO, 2014d, p. 5).

O PCG se trata, desse modo, da principal figura de fortalecimento das ações de orientação, sistematização, aperfeiçoamento e avaliação da “produção didático-pedagógica” (SÃO PAULO, 2014d, p. 5) nas unidades escolares do PEI. (SÃO PAULO, 2014d; 2014i).

A LC n.º 1.164/2012 (atualizada pela LC n.º 1.191/2012) que regulamenta os postos de trabalho do PCG também regulamenta o Professor Coordenador por área de conhecimento — chamado nas unidades escolares do PEI de Professor Coordenador de Área (PCA). Em suas palavras:

Artigo 3º - A composição da estrutura das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral com integrantes do Quadro do Magistério independe do módulo de pessoal das unidades escolares estabelecido na legislação em vigor. (NR)

[...]

§ 1º - Podem integrar, por designação, nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, as seguintes funções e respectivos postos de trabalho: (NR) 3 – *Professor Coordenador Geral*; (NR) 4 – *Professor Coordenador por área de conhecimento*; (NR) (SÃO PAULO, 2012a, *grifos nossos*).

Os PCA's integram o grupo de Docentes e Suporte Pedagógico por Área do Conhecimento subordinados diretamente ao Suporte administrativo e pedagógico, devendo ser escolhidos entre os pares no início do ano letivo. (SÃO PAULO, 2014d, p. 13). Esse grupo se dividia nas seguintes áreas de 2012 até o ano de 2019: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática. (SÃO PAULO, 2014d).

Observa-se que partir do ano de 2019 — com a posse de João Dória (2019-2022) ao governo estadual e posse de Rossieli Soares da Silva a Secretário de Estado da

educação estadual paulista — inicia-se o estabelecimento de seu governo a educação estadual paulista.

Desse forma, entre as ações do governo estão: a finalização, por meio do art. 126 do Decreto n.º 64.187/2019, do Programa Educação–Compromisso de São Paulo (PECSP) — programa em que o Programa Ensino Integral (PEI) estava inserido —; as modificações das matrizes curriculares dos níveis e modalidades atendidas pela rede pública estadual de ensino paulista — através da publicação de normativas, entre elas: a Resolução SE n.º 66/2019²⁰⁹; a Resolução SE n.º 68/2019²¹⁰; a Resolução SE n.º 69/2019²¹¹; e a Resolução SEDUC n.º 85/2020²¹² —; o novo Currículo Paulista²¹³ — adequando à Base Nacional Comum Curricular²¹⁴ (BNCC); o estabelecimento do

²⁰⁹ Resolução SE n.º, (de 9 de dezembro de 2019) que estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM>>.

²¹⁰ Resolução SE n.º 68, (de 12 de dezembro de 2019) que altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_19.HTM?Time=22/07/2021%2008:53:18>>.

²¹¹ Resolução SE n.º 69, (12 de dezembro de 2019) que altera a Resolução SE 60, de 06-12-2017, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral – ETI. <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/69_19.HTM?Time=22/07/2021%2009:47:19>>.

²¹² Resolução SEDUC n.º 85, (de 19 de novembro de 2020) que estabelece as diretrizes da organização curricular do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e das respectivas modalidades de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo e dá providências correlatas. <<<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%2085-1911-2020%20MATRIZ%20SEDUC%20-%202021.PDF?Time=22/07/2021%2008:57:42>>>.

²¹³ Foram publicadas as seguintes normativas estaduais para homologação do Currículo Paulista no Estado de São Paulo: Resolução, (de 1º de agosto de 2019) que homologa as orientações sobre Autonomia dos Municípios Paulistas para Criação de seus Sistemas ou Integração ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e Adesão ao Currículo Paulista. <<[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O,%201_08_19\(1\).HTM?Time=22/07/2021%2009:19:11](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O,%201_08_19(1).HTM?Time=22/07/2021%2009:19:11)>>.; Resolução, (de 6 de agosto de 2019) que fixa normas relativas ao Currículo Paulista da Ed. Inf. e Ens. Fund. para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. <<<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O,%20DE%206-8-2019.HTM?Time=22/07/2021%2009:19:13>>>.; Resolução, (de 3 de agosto de 2020) que fixa norma relativas ao Ensino Médio. <<<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20DE%2003-08-2020.HTM?Time=22/07/2021%2009:19:15>>>.; Resolução SEDUC n.º 96, (21 de dezembro de 2020) que institui no âmbito da SEESP, o Comitê de Acompanhamento a Implementação do Currículo Paulista da Ed. Inf. e Ens. Fund., em regime de colaboração com a UNIME/SP. <<<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%2096%20-021122020.PDF?Time=22/07/2021%2009:19:17>>>.

²¹⁴ Observar nota 143

Programa Inova Educação²¹⁵, entre outras ações, programas e projetos da/na SEESP que começaram a funcionar no ano letivo de 2020.

Com tais mudanças, no tocante aos Professores Coordenadores de Área (PCA) das unidades escolares do PEI, o documento “Modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2021b) indica que suas áreas de atuação serão: Linguagens; Matemática e Ciências da Natureza; e Ciências Humanas.

Destaca-se pela SEESP, que a “função do Professor Coordenador por área de conhecimento” (SÃO PAULO, 2014d, p. 3), deve ser desempenhada pelo Professor Coordenador de Área (PCA), que “atuará com atribuições muito semelhantes às do Professor Coordenador [Geral (PCG)], mas com responsabilidade específica numa área de conhecimento”. (SÃO PAULO, 2014d, p. 3). Eles atuam, assim, como suporte das funções do PCG, “apoiando o professor coordenador geral e suas atividades e sendo coordenados por esse”. (SÃO PAULO, 2014d, p. 6).

Dessa forma, foram elencadas várias atribuições para o PCA pela SEESP (SÃO PAULO, 2014d) e estão expressas na figura abaixo:

²¹⁵ Utilizado pela SEESP, como um Programa de formação do Quadro de Magistério estadual paulista para estender os componentes curriculares Projeto de Vida, Eletivas e Tecnologia e Inovação à rede pública estadual de ensino paulista.

Figura 4 – Atribuições do Professor Coordenador de Área

**Quadro 4 – Atribuições do professor coordenador de área (PCA)
(artigo 3º, Resolução SE 22/2012)**

- I – desempenhar, em sua área específica de conhecimento, as seguintes atribuições do Professor Coordenador:
- a. executar o projeto político-pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;
 - b. orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;
 - c. orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;
 - d. organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;
 - e. participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores;
 - f. avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;
 - g. elaborar, anualmente, o Programa de Ação, com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos.
- II – dedicar parte de sua carga horária a atividades docentes, ministrando aulas de disciplinas para as quais seja habilitado, de acordo com o disposto na legislação concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas da Secretaria de Educação;
- III – substituir, sempre que se faça necessário, os professores de sua área de conhecimento em suas ausências e impedimentos legais de curta duração.

Fonte: SÃO PAULO, 2014d.

Além dessas atribuições já consolidadas com o documento (SÃO PAULO, 2021b), são incluídas ao PCA:

- Apoiar o PCG na execução das ações pedagógicas do Plano de Ação da escola;
- Garantir o alinhamento dos Guias de Aprendizagem com os componentes da área do conhecimento de sua responsabilidade;
- Acompanhar e apoiar as ações dos professores da Base Nacional Comum Curricular. (SÃO PAULO, 2021b, p. 31).

A SEESP (SÃO PAULO, 2014d; 2012c) também chama a atenção para o fato de que o PCA, além do exercício de suas atribuições na coordenação pedagógica, obrigatoriamente, tem uma carga horária com aulas atribuídas a serem cumpridas como docente de 20 horas semanais, conforme explicitado abaixo:

Artigo 6º – A carga horária da designação para o exercício das atribuições dos Professores Coordenadores, na Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, deverá ser cumprida pelo docente na seguinte conformidade:

[...]

II – para o Professor Coordenador para a área específica de conhecimento: 20 horas semanais, distribuídas por todos os dias da

semana e com horário de atendimento em todos os turnos de funcionamento da unidade escolar.

§ 1º – O Professor Coordenador para a área específica de conhecimento deverá, obrigatoriamente, exercer as atribuições da coordenação pedagógica, conforme estabelecido no inciso II deste artigo, e mais *20 horas semanais no exercício de atividades docentes, na unidade de sua designação.* (SÃO PAULO, 2012c, *grifos nossos*).

Dessa forma, soma-se o conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas à função de PCA, àquelas específicas da docência nas unidades escolares do PEI. (SÃO PAULO, 2014d; 2012a).

Seguindo a hierarquização apontada pela SEESP (SÃO PAULO, 2021b; 2014g; 2014d) enquadram-se no grupo dos Docentes, entre o ano de 2012 a 2019, os PCA's (Linguagens e códigos; Ciências Humanas; Matemática e Ciências da natureza), também são responsáveis em ministrar as disciplinas da Base Nacional Comum e executar os componentes da Parte Diversificada e das Atividades Complementares das matrizes curriculares das unidades escolares do PEI — do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais e do Ensino Médio.

Com as mudanças introduzidas pela SEESP, a partir do ano de 2019 — período gestor de modificações nas matrizes curriculares de todos os níveis e modalidades de ensino da rede estadual paulista —, os PCA's — que contemplam as áreas de Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza e Ciências Humanas — agora são responsáveis em ministrar as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e executar os componentes da Parte Diversificada, — que foram reorganizadas e modificadas, contendo aqueles componentes das Atividades Complementares da matriz²¹⁶ curricular do PEI que não foram finalizados. (SÃO PAULO, 2021b; 2019f; 2019g)

Observa-se, que as alterações iniciadas no ano de 2019 e em funcionamento a todos os níveis e modalidades de ensino da rede estadual paulista no ano letivo de 2020 — nas escolas de jornada integral e parcial, diurna ou noturna, além da Educação de Jovens e Adultos – EJA — foram viabilizadas a partir do estabelecimento do Programa Inova Educação²¹⁷. (SÃO PAULO, 2019f; 2019g).

²¹⁶ Mais esclarecidos sobre os componentes reorganizados, modificados e finalizados especificamente ao PEI, observar os Anexos 8, 9, 10, 11, 12, 13 e 14 da Resolução SE n.º 68/2019. <<http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/68_19.HTM?Time=22/07/2021%2008:53:18>>.

²¹⁷ Gestado nos dois primeiros anos de gestão do governo estadual de João Doria (2019-2022) em parceria

Com as ações em consonância com a BNCC e as normativas estaduais, o Programa atuou — iniciando em 2019 com um prazo de vigência até o ano de 2030 (SÃO PAULO, 2019h) — na extensão das disciplinas que funcionavam/funcionam no Programa Ensino Integral, introduziu novas disciplinas nas matrizes curriculares das escolas estaduais paulistas; formou (no ano de 2019 e 2020) o Quadro de Magistério estadual paulista. Além de outras ações, programas e projetos alinhados a uma dinâmica administrativa da Nova Gestão Pública, imputando a lógica gerencialista privado–empresarial. (SÃO PAULO, 2019f; 2019g; 2019h).

Observa-se, especificamente para as unidades escolares do PEI, que a Resolução SE n.º 68/2019 reorganiza nas matrizes curriculares — levando-se em conta a unidades escolar de turno integral de 7 horas e de turno integral 9 horas e 30 minutos (SÃO PAULO, 2012a) — os componentes Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos e Protagonismo Juvenil das matrizes próprias do Programa — do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio — em convergência à organização da Resolução SE n.º 66/2019. (SÃO PAULO, 2021b; 2019b; 2019c).

Continuando a hierarquização apontada pela SEESP (SÃO PAULO, 2021b; 2014g; 2014d) destaca-se que a atividade laboral docente no PEI se responsabiliza “pelas atividades de seu componente curricular, tanto da Base Nacional Comum Curricular quanto da Parte Diversificada”. (SÃO PAULO, 2021b, p. 31). Observa-se que o docente no PEI tem atribuições e responsabilidades inerentes ao cargo ou função–atividade²¹⁸ organizadas pela LC n.º 1.164/2012 (atualizada pela LC n.º 1.191/2012), que serão apresentadas na figura abaixo:

com o Instituto Ayrton Senna modificando as normativas educacionais, o currículo estadual e as ações formativas para os integrantes do Quadro de Magistério. Para mais detalhamento, acesse: <<<https://nova.educacao.sp.gov.br/>>>; <<<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-splanca-o-inova-educacao/>>>

²¹⁸ Esclarecimentos em relação aos conceitos básicos do funcionalismo público paulista, ler o Capítulo III – Dos conceitos Básicos da Lei Complementar nº 180, (de 12 de maio de 1978). Normativa que trata sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal e providências correlatas. Disponível em: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-180-12.05.1978.html>>>

Figura 5 - Atribuições do docente nas unidades escolares do PEI

Quadro 5 – Atribuições do professor (LC nº 1.164/2012 e LC nº 1.191/2012)
<p>I - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;</p> <p>II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas;</p> <p>III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares;</p> <p>IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei;</p> <p>V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola;</p> <p>VI - atuar em atividades de tutoria aos alunos;</p> <p>VII - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada;</p> <p>VIII - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas;</p> <p>IX - elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área;</p> <p>X - produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola;</p> <p>XI - substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais.</p> <p>Parágrafo único - As atividades de trabalho pedagógico de que trata o inciso V deste artigo, poderão ser utilizadas para ações formativas, conforme regulamentação específica.</p>

Fonte: SÃO PAULO, 2014d.

Observamos também que a SEESP indica ao docente que promova atividades interdisciplinares e multidisciplinares, que apoie as ações do seu PCA e de seu PCG e que elaborem e divulguem os Guias de Aprendizagem e seus Planos de Aulas do componente curricular atribuído. (SÃO PAULO, 2021b).

A SEESP (SÃO PAULO, 2014d) indica também outras atribuições próprias das unidades escolares do PEI, dos integrantes do QM que se enquadram no grupo dos Docentes:

- i) elaboração programa de ação, com indicadores e metas relacionadas à sua atuação; ii) produção de materiais didáticos; iii) substituição de aulas dos demais professores; iv) elaboração de plano bimestral e guias de aprendizagem de suas respectivas disciplinas; v) atuação na parte diversificada do currículo, que inclui disciplinas eletivas e orientação aos alunos em seus respectivos projetos de vida; e vi) tutoria aos alunos. (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

O docente, como indicado nos documentos (SÃO PAULO, 2021b; 2014g; 2014d), é o responsável por atingir os objetivos, as metas e os resultados de aprendizagem previamente definidos no PEI, pelo Plano de Ação da unidade escolar e os indicadores de desempenho dos estudantes do ensino fundamental e médio, utilizados pela rede estadual de ensino paulista — o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP (1996); e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP (2008).

Ou seja, ele atua no desenvolvimento e acompanhamento das ações pedagógicas realizadas nas unidades escolares do PEI, tendo sempre como fundamento os valores, princípios e premissas próprias do Programa orientado por seu modelo de gestão e execução do Plano de Ação da unidade escolar. (SÃO PAULO, 2021b; 2014f; 2014d).

Ademais, a partir da reformulação na gestão e organização (curricular e de convivência) da unidade escolar que adere ao Programa, e com isso, ao cumprimento de requisitos normativos e indicadores de comportamentos previstos e verificáveis através de avaliações periódicas, os integrantes do Quadro de Magistério (QM), passaram, pouco a pouco, a serem efetivados e se efetivarem, a “partir de uma lógica competitiva, utilitarista e individualista” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 34) face aos interesses e necessidades da administração capitalista na escola por meio de mecanismos gerenciais privado–empresariais. (SÃO PAULO, 2014f; 2014d; 2013a; 2012a; PARO, 2010).

Segundo Dale (1988, p. 28) sobre a profissão docente

(...) há uma tensão permanente entre a forma burocrática do aparato estatal e a substância dessa prática (...) para impor um maior controle centralizado sobre o sistema educacional, para impor algum tipo de forma burocrática/tecnológica de controle sobre os professores.

O que equivaleria a uma rotinização burocrática do trabalho docente, isto é, a transformação do professor em cumpridor de regras e procedimentos (sob a tecnologia gerencial), formas de socialização compatíveis com a manutenção do modo dominante de acumulação de capital (relações de convivência determinadas, eficientes e produtivas) e resultados bem-sucedidos (objetivos auferíveis e tecnicamente realizáveis). (DALE, 1988).

Entretanto, a decorrência de qual forma ou formas de políticas educacionais implementadas e provida pelo Estado, dependerá do resultado das lutas e resistências da profissão docente, das orientações programáticas ideologicamente congregadas ao governo a frente da administração pública e o conjunto de ações executoras do Estado (burocracia existente e interferência tecnocrática no plano político, nos processos decisórios e nos setores organizacionais). (SOUZA, 2003; DALE, 1988, MARTINS C., 1970).

Se insere também entre os profissionais do corpo docente das unidades escolares do PEI o Professor em Sala/ Ambiente de Leitura²¹⁹.

Segundo, Lima M. (2016, p. 118) a SEESP específica pela Resolução SE n.º 15/2009 a organização e funcionamento do espaço da Sala/ Ambiente de Leitura nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino paulista, além de apresentar os critérios próprios de seleção e as atribuições ao exercício laboral do professor responsável pela Sala/ Ambiente de Leitura.

- I - Elaborar Projeto de Trabalho;
 - II - Planejar e desenvolver, com os alunos, atividades vinculadas à Proposta Pedagógica da escola e à programação da sala de aula;
 - III - Reunir e organizar o material documental;
 - IV - Planejar, coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular no que diz respeito:
 - a) à estruturação do espaço físico;
 - b) à permanente organização e controle patrimonial do acervo;
 - c) às atividades na rede informatizada na Web;
 - V - Participar de Orientações Técnicas centralizadas e descentralizadas e de reuniões técnicas de HTPCs realizadas na escola;
 - VI - Apresentar relatórios sobre as atividades desenvolvidas para análise e discussão da Equipe Pedagógica;
 - VII - Organizar ambientes alternativos de leitura na escola;
 - VIII - Promover o acesso dos professores às salas ou ambientes de leitura, para utilização em atividades pedagógicas;
 - IX - Orientar os alunos nos procedimentos de estudos, pesquisas e leitura.
- § 1º - As escolas com mais de dois turnos de funcionamento poderão contar com mais um professor responsável.

²¹⁹ Resolução SE nº 15, (de 181 de fevereiro de 2009) que dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_09.HTM?Time=10/04/2021%2016:09:15>>; já a organização, atuação e seleção do integrante do QM para a Sala de Leitura das unidades escolares do Programa Ensino Integral – PEI, observar a Resolução SE nº 69, (de 27 de junho de 2012). Disponível: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/69_12.HTM>>.

§ 2º - Estagiários poderão ser contratados, nos termos da legislação vigente, para atuarem nas salas ou ambientes de leitura. (SÃO PAULO, 2009, art. 3º).

A SEESP (SÃO PAULO, 2014d) chama a atenção para o fato em que, de forma geral, aos integrantes do QM das unidades escolares do PEI, são acrescentadas atribuições “relacionadas ao modelo de gestão e pedagógico específicos, para além das atribuições já previstas para o cargo/função”. (SÃO PAULO, 2014d, p. 4). Assim, o exercício laboral do professor responsável pela Sala/ Ambiente de Leitura nas unidades escolares do Programa foi organizado através da Resolução SE n.º 69/2012. Em suas palavras:

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

XV – organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos. (SÃO PAULO, 2012d, art.2º).

Além de “cumprir as atribuições relacionadas aos modelos de gestão e pedagógico da escola” (SÃO PAULO, 2014d, p. 7), ao professor responsável pela Sala/ Ambiente de Leitura das unidades escolares do PEI, são incluídas as seguintes atribuições:

[...] a elaboração do programa de ação com indicadores e metas, tutoria aos alunos em projetos de vida e no uso de tecnologias para pesquisa, elaboração de material didático e sistematização das práticas educacionais que resultam de sua atuação. (SÃO PAULO, 2014d, p. 7).

Outra importante observação é a decorrente similitudes entre as políticas estaduais paulistas, que se apresenta como diretiva, visto que, desde a ascensão de Covas (1995) ao governo estadual paulista, estiveram (e hoje tem!) governos encabeçados por membros de partidos políticos do mesmo espectro ideológico congregados à direita e que seguiram/seguem uma linha neoliberal de governança, organizadas por uma forma gerencialista de gestão, identificada com a Nova Gestão Pública e uma integração competitiva com os mercados privados–empresariais. (VALENTIM, 2018; DANTAS, 2013; RUSSO; CARVALHO, 2012).

No caso da rede pública estadual de ensino paulista utiliza-se o SARESP e o IDESP com ênfase na verificação do rendimento escolar dos estudantes nas unidades escolares, incidindo também no controle, benefícios e punições aos integrantes do QM da rede. No caso, especificamente, das unidades escolares do PEI, também há o preenchimento da Avaliação das Competências do QM (conhecida por Avaliação 360º graus) sobre o desempenho dos integrantes do QM na unidade escolar do Programa, indicando a satisfação dos estudantes (cliente/usuário) com os serviços prestados por cada profissional do QM. (RUSSO; CARVALHO, 2012; SÃO PAULO, 2014a).

5.2.2. Processo de contratualização

O tópico anterior tratou da categoria “Sujeitos e seus papéis no PEI” e focalizou o papel desempenhado por cada por cada integrante do Quadro de Magistério (QM) da unidade escolar, da SEESP e de agentes externos dentro da estrutura e funcionamento do Programa Ensino Integral (PEI).

Neste momento focalizaremos a categoria Processo de Contratualização no PEI, em que investigaremos: os mecanismos utilizados para realização do contrato de adesão ao PEI firmado entre a unidade escolar e a SEESP, com vistas a se compreender o processo de adesão das unidades escolares ao Programa Ensino Integral (PEI). Isto porque este processo implementa desde seu início um outro modelo administrativo, financeiro, curricular, pedagógico, de relações de convivência e de entendimento dos expedientes estatais aos integrantes do Quadro de Magistério (QM) que exercem atividade laboral em uma unidade escolar do Programa.

A saber, as políticas educacionais paulistas implementadas desde a década de 1990 alinham-se a formulação de diretrizes e metas de desempenho mercadológico consubstanciada em um contexto de redimensionamento político neoliberal que “vem substituindo o modelo de gestão burocrática, por uma gestão de cunho gerencial”. (CASTRO, 2015, p. 1). Organizadas por determinações provenientes de uma nova gestão pública, por meio de uma lógica educacional mercantil de satisfação do cliente/usuário/cidadão, fundamentadas em critérios de eficiência e efetividade econômica, social e produtiva e no controle da qualidade das funções desempenhadas (serviços educacionais prestados) a partir de indicadores de resultados mensuráveis, verificáveis e determinados externamente. (RAMOS, 2016; CASTRO, 2015; RUSSO; CARVALHO, 2012).

Evidencia-se, portanto, que os governos estaduais paulistas, desde o governo de Mário Covas (1995-2001), foram (e ainda são!) fortes indutores de parâmetros, procedimentos, ações e valores privados empresariais às políticas públicas estaduais. Assim sendo, são materializadas na rede pública estadual de ensino paulista medidas de: racionalização organizacional e reforma da estrutura administrativa da SEESP (reorganização de recursos financeiros, materiais e humanos de responsabilidade da

Pasta e o desembaraço administrativo e financeiro); descentralização e desconcentração das funções estatais e dos recursos econômicos (redimensionando a provisão de serviços públicos educacionais e as intervenções das políticas públicas educacionais); e mudanças no padrão de gestão (através da configuração de um modelo gerencialista, fundamentado por uma nova gestão pública). (RAMOS, 2016; CASTRO, 2015; ADRIÃO, 2008; 2006).

Com o PEI — política estadual de educação para a execução de modelo de escola de jornada ampliada na rede pública estadual de ensino —, a educação paulista foi impactada pelo processo de contratualização, utilizado como uma forma de controle administrativo do poder público, através de um contrato de gestão em que se reconfiguram as relações entre os diferentes setores envolvidos na prestação de serviços à população.

Segundo Castro (2015), o contrato de gestão foi adotado no Brasil, primeiramente, pelo Decreto n.º 137/1991²²⁰ — na vigência do governo Collor (1990-1992) — com o propósito de estabelecer contratos entre o poder público e empresas estatais.

(...) esse tipo de contrato tem como base metas quantitativas e qualitativas definidas *a priori* e, posteriormente, avaliadas. O contrato de gestão também deve definir o que fazer após a avaliação, em termos de penalidades, premiações ou correção dos erros. (...). Ademais é um instrumento normativo, uma ferramenta que auxilia o planejamento e pode ser utilizado na administração pública como meio para formalizar o compromisso das partes contratantes com a obtenção de resultados. (CLAD²²¹, 1998, p. 35 *apud* CASTRO, 2015, p. 7, *grifos do autor*).

Com a aprovação da Emenda Constitucional n.º 19/1998²²², incorpora-se o propósito contrato de gestão ao texto da constituição brasileira com previsão no art. 37, parágrafo 8º. Apresentado dessa forma:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e

²²⁰ Decreto n.º 137, (de 27 de maio de 1991) que institui o Programa de Gestão das Empresas Estatais e dá outras providências. Mais esclarecimentos: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D137.htm>>

²²¹ Centro Latino Americano para o Desenvolvimento.

²²² Emenda Constitucional n.º 19, (de 04 de junho de 1998) que modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública e dá outras providências. Mais esclarecimentos: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm>>

eficiência e, também, ao seguinte:

§ 8º autonomia gerencial, orçamentária e financeira dos órgãos e entidades da administração direta e indireta [que] *poderá ser ampliada mediante contrato, a ser firmado entre seus administradores e o poder público*, que tenha por objeto a fixação de metas de desempenho para o órgão ou entidade (...). (BRASIL, 1998, *grifos nossos*).

As consequências de estruturação e forma de gestão na área educacional que essa “nova” lógica atribui, destacam os conceitos de eficiência e eficácia e o controle de resultados como fundamentais. (CASTRO, 2015).

No caso do processo de contratualização do PEI, espera-se que esse processo leve em conta também as normativas federais brasileiras e estaduais paulistas que fundamentam a educação básica e os expedientes de formalização e deliberação decisória de adesão ou não adesão da unidade escolar ao Programa em plenária pelo Conselho de Escola²²³. (SÃO PAULO, 2021e, p.2). O quadro a seguir apresenta as normativas federais a serem observadas:

Quadro 4 - Legislações federais brasileiras

Normativas Federais		
Ano	Normativa	Assunto
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.	Institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais.
1990	Lei Federal n.º 8.069, (de 13 de julho de 1990).	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
1996	Lei Federal n.º 9.394, (de 20 de dezembro de 1996).	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
2001	Lei Federal n.º 10.172, (de 09 de janeiro de 2001).	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências (2001-2010).
2014	Lei Federal n.º 13.005, (de 25 de junho de 2014) – (Meta 19).	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências (2014-2024).

Fonte: elaborado pelo autor

O próximo quadro apresenta o escopo legislativo paulista a ser observado.

²²³ Ler nota 155.

Quadro 5 - Legislações e Normativas estaduais paulistas

Normativas Estaduais		
Ano	Normativa	Assunto
1985	Lei Complementar n.º 444 (de 27 de dezembro de 1985)	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas.
1986b	Comunicado SE de 31 de março de 1986 (D.O.E de 01 de abril de 1986, pág. 8 – Seção I)	Responder a dúvidas apresentadas por integrantes das Unidades Escolares e por Autoridades de Ensino.
1993	Comunicado SE de 10 de março de 1993	Orientações sobre eleição dos membros do Conselho de Escola.
1998	Parecer CEE n.º 67 (de 18 de março de 1998)	Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.
2009	Comunicado Conjunto CEI/COGSP de 29 de janeiro de 2009.	Recomendações para a convocação do Conselho Escolar e APM visando e o envolvimento da comunidade escolar nas decisões, no acompanhamento e na avaliação do processo educacional.

Fonte: elaborado pelo autor.

A abertura de mecanismos de participação institucionalizados vigentes, que incluem a gestão das escolas e os sistemas escolares, se estabelece a partir da definição de um Estado Democrático e de Direito com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, após o período de ditadura civil–militar brasileira (1964 a 1985) marcados por administrações estatais repressivas (dos direitos individuais e coletivos e da ordem democrática). (RAMOS, 2018). Se insere, nesse momento, o preceito da gestão democrática no texto constitucional, que institui, entre os princípios educacionais, a “gestão democrática do ensino público, na forma de lei”. (BRASIL, 1988, art. 206, inciso vi).

O princípio da gestão democrática no ensino público é reafirmado no artigo 3º, inciso VIII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/1996), em vigência. Compreendemos pela LDBEN (1996a) algumas orientações de funcionamento e de participação institucional da comunidade escolar e local, dentre os quais: “a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996a, art. 14, inciso i); e “a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 1996a, art. 14, inciso ii).

Ao longo do processo constituinte (entre 1985 e 1988), o Estado foi sendo definido em conquistas soberanas e universalizantes de direitos individuais, subjetivos e coletivos. (FONTES, 2006). Todavia, “os desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas consubstanciadas pelo neoliberalismo” (LOPES; CAPRIO, 2008, p. 10) redefiniram o papel do Estado. Dessa maneira, o Estado “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para se fortalecer na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 17 *apud* ADRIÃO, 2006, p. 43), sendo organizado em parâmetros gerencialistas e interferência tecnocrática no plano político e nos processos decisórios.

Retomando o caso da educação

(...) o Estado neoliberal enfatiza o papel da sociedade civil, da comunidade educacional, no compartilhamento de decisões referentes à educação, por meio da gestão democrática. Porém, a comunidade escolar não possui voz quanto ao montante dos recursos financeiros que são destinados ao ensino, sua ação fica, em geral, relegada a questões como revitalização do espaço educativo, participação na elaboração do projeto político pedagógico e etc. Estes pontos são inegavelmente relevantes para a educação, no entanto sem recursos disponíveis os sujeitos não podem conduzir projetos que de fato elevem o nível da qualidade educacional. (FREITAS; FIGUEIRA, 2020, p.6).

No caso do PEI o processo de contratualização se dá entre o Estado, na figura da SEESP e a escola aderente. Da concretude às elaborações delineadas, o processo de contratualização do PEI, inicia-se pela SEESP, no uso de suas atribuições legais e fundamentado no art. 7º do Decreto n.º 59.354/2013²²⁴, até a publicação, por ato do Secretário de Estado da Pasta da educação estadual da relação das unidades escolares indicadas para participarem do Programa. Não foram encontrados nos documentos, entretanto, quais os critérios adotados pela SEESP nessa seleção das unidades escolares a serem indicadas.

Apresenta-se pelo documento da SEESP (SÃO PAULO, 2021e, p.2), nesse processo de contratualização, o Diretor²²⁵ da unidade escolar indicada, como

²²⁴ Decreto n.º 59.354, (de 15 de julho de 2013) dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a LC n.º 1.164/2012, alterada pela LC n.º 1.191/2012. Mais esclarecimentos: <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>>>

²²⁵ Segundo o art. 95 da LC n.º 444 (de 27 de dezembro de 1985) o Conselho de Escola é presidido pelo Diretor de Escola, sendo de sua competência a convocação de reunião ou por proposta de, no mínimo,

responsável por ações orientadoras à equipe e à comunidade escolar. Nessas orientações, cabe ao diretor apresentar para a comunidade escolar e aos servidores públicos (Quadro do Magistério – QM e o Quadro de Apoio Escolar – QAE) da unidade escolar aderente, às Diretrizes do Programa e indicações advindas da Pasta da educação; e, por procedimentos formais, por meio de convocatórias do Conselho de Escola²²⁶, realizando reuniões para a decisão de adesão ou não adesão ao Programa.

Diante das normativas estaduais paulistas que fundamentam os expedientes do Conselho de Escola, fica o diretor da unidade escolar encarregado por registrar “todas as reuniões, com controle de frequência, identificação e assinatura dos presentes”. (SÃO PAULO, 2012e, p. 2).

Compete ao Diretor da Escola confirmar preliminarmente as presenças dos representantes de todos os segmentos estabelecidos conforme legislação. Em seguida, confirmar a presença do responsável pela ata da assembleia, que ao final colherá a assinatura dos presentes, regularmente identificados (nome e RG/CPF). (SÃO PAULO, 2012e, p. 3).

O Conselho de Escola se fundamenta como um espaço público de participação da sociedade civil. Tais espaços para participação social são reconhecidos como incentivadores da gestão democrática e constitutivos da república brasileira por meio da Constituição Federal de 1988. Na LDBEN n.º 9.394/1996, os conselhos escolares são reconhecidos como espaços institucionais escolares de participação da comunidade escolar (BRASIL, 1996a) que impulsionam na luta democrática das necessidades educacionais locais. Porém, Dagnino (2004), nos aponta que desde o governo de

1/3 (um terço) dos conselheiros. Mais informações, acesse: Lei Complementar n.º 444 (de 27 de dezembro de 1985). Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>

²²⁶ Normativas que regem o Conselho de Escola na rede pública estadual de ensino: Lei Complementar n.º 444 (de 27 de dezembro de 1985). Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>>; Comunicado SE de 31 de março de 1986. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/comSE31_03_86.htm>; Comunicado SE de 10 de março de 1993. Disponível em: <<https://desuzano.blogspot.com/2011/10/comunicado-se-de-10031993.html>>; Parecer CEE nº 67 (de 18 de março de 1998). Disponível em: <http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E16_PARECER%20CEE%20N%C2%BA%206798.pdf>; Comunicado Conjunto CEI/COGSP de 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <<https://supervisorpiracicaba.blogspot.com/2009/02/comunicado-conjunto-ceicogsp-de-29-1.html>>.

Fernando Collor de Mello (1990 a 1992) estão em disputa dois projetos de Estado, no qual “*ambos os projetos requerem uma sociedade civil ativa e propositiva*”. (DAGNINO, 2004, p. 97, *grifos da autora*).

A autora citada diferencia em um projeto participativo e democratizante da sociedade civil, consagrado pela Constituição Federal de 1988; e um projeto neoliberal com uma plataforma de minimização das responsabilidades estatal que estabelece os processos decisórios pelo conjunto de características técnicas do objeto (econômica, social, institucional) e distanciamento à observância de acordos entre realidades conflitantes, isto é, da ação política nos procedimentos públicos administrativos. (RAMOS, 2016; CASTRO, 2015; DASSO JÚNIOR, 2014; DAGNINO, 2004).

Contudo, Dagnino (2004) aponta, ainda pelo fato de os projetos de Estado indicarem direções opostas e até antagônicas, há uma confluência que a autora adjetiva como perversa, pois se apoiam em formas participativas e conjuntas entre o setor público e a sociedade civil em espaços públicos formais.

Se de um lado há um projeto político democratizante, “que se expressa na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade civil nos processos de discussão e de tomada de decisão relacionados com as questões e políticas públicas” (TEIXEIRA; DAGNINO; SILVA, 2002 *apud* DAGNINO, 2002, p. 95); de outro, há um projeto neoliberal com a estratégia de um “Estado mínimo que se isenta progressivamente de seu papel de garantidor de direitos, através do encolhimento de suas responsabilidades sociais e sua transferência para a sociedade civil”. (DAGNINO, 2004, p. 96). E nesse ínterim a participação da sociedade civil nos espaços públicos é “construída através da utilização de referências comuns” (DAGNINO, 2004, p. 97) e aparente compatibilidade de intenções difíceis de serem decifradas.

Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado, onde qualquer passo em falso nos leva ao campo adversário. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil. Por um lado, a constituição dos espaços públicos representa o saldo positivo das décadas de luta pela democratização, expresso especialmente — mas não só — pela Constituição de 1988, que foi fundamental na implementação destes espaços de participação da sociedade civil na gestão da sociedade. Por outro lado, o processo de

encolhimento do Estado e da progressiva transferência de suas responsabilidades sociais para a sociedade civil, que tem caracterizado os últimos anos, estaria conferindo uma dimensão perversa a essas jovens experiências. (DAGNINO, 2004, p. 97).

Nesse cenário, a re-significação da participação que acompanha as concepções neoliberais de cidadania assenta-se sobre uma base de procedimentos gerencialistas de gestão, fundamentada em uma perspectiva eficiente, eficaz e produtiva da livre empresa privada capitalista (FREITAS; FIGUEIRA, 2020; DAGNINO, 2004; BRASIL, 1995a), como observado no caso estudado.

Dado que esses expedientes da administração privado–empresarial para a esfera da administração estatal “dispensam dos espaços públicos onde o debate dos próprios objetivos da participação pode ter lugar, o seu significado político e potencial democratizante é substituído por formas estritamente individualizadas”. (DAGNINO, 2004, p. 102). Todavia, Dagnino (2004) ressalva que o espaço público de participação da sociedade civil é local em que se defrontam os dois projetos de Estado, sendo espaço em/de disputa.

No que concerne à participação, a SEESP orienta as unidades escolares em processo contratualização por meio do documento “Escola de tempo integral: Orientações para a adesão ao Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2012e). O documento prevê que

(...) reuniões do Conselho não admitem participação de pessoas que não sejam os membros eleitos, a não ser quando deverá deliberar sobre penalidades disciplinares, em que deverão presenciar o acusado e representante legal ou defensor. De fato, sendo composto por representantes eleitos de todos os segmentos da comunidade escolar, *todos estão devidamente representados* e devem confiar as decisões a seus membros. (SÃO PAULO, 2012e, p. 3, *grifos do autor*).

Porém, as normativas federais e especificamente as normativas estaduais paulistas, que fundamentam e/ou que também dispõe sobre Conselho de Escola, não regulamentam esse tipo de restrição.

Diante do excerto apresentado, se expõe pela SEESP (SÃO PAULO, 2012e) a abertura da participação da sociedade civil nos espaços públicos pelo modelo neoliberal. Com isso, tenta estabelecer representantes/representação que expressariam uma

inserção social na comunidade escolar e/ou local, os interesses dos segmentos representados e confiabilidade nas ações diretivas da gestão. (DAGNINO, 2004).

Em divergência ao direcionamento das relações de representantes/representação do modelo neoliberal, o modelo participativo democratizante, que confere aos espaços públicos de participação da sociedade civil — espaço em/de disputa — intrínseco estímulo às participações dos sujeitos. No Conselho de Escola, os sujeitos não membros têm o direito a voz, “na medida em que ele [o Conselho] se configura em um fórum de expressão e decisão” (SÃO PAULO, 1986b), fundamentado no princípio democratizante da gestão escolar estabelecido pela Constituição Cidadã²²⁷ e em leis do campo educacional. (DAGNINO, 2004).

À vista disto, denotam-se os confrontos de entendimento de participação da sociedade civil nos/dos espaços públicos entre os projetos de Estado. (DAGNINO, 2004). No entanto, a autora (2004) observa um deliberado uso dos vocábulos comuns, de “procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa” (DAGNINO, 2004, p. 99) entre os projetos políticos, além dos referenciais políticos–jurídicos fundamentais da república brasileira.

Ao Conselho de Escola da rede pública estadual de ensino paulista, o documento “Cartilha Conselho de Escola” (SÃO PAULO, 2014I) da SEESP apresenta-o como

(...) um importante canal de comunicação para uma gestão democrática e participativa da unidade escolar, considerando que é composto por todos os atores, diretor, funcionário, especialista, aluno, família. *Além disso, também fortalece a participação dos demais colegiados e representantes de lideranças da comunidade local.* (SÃO PAULO, 2014I, p. 7, grifos nossos).

Em que se apresenta os vocábulos comuns entre os dois projetos de Estado, “cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos”. (DAGNINO, 2004, p. 96).

Em que se assevera, pelo modelo neoliberal, a prática de ação e de desempenho no Conselho de Escola — espaço em/de disputa —, trata da

²²⁷ Dagnino (2004) esclarece que a Constituição de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”, incluiu mecanismos de democracia direta e participativa em seu texto constitutivo, entre eles, o estabelecimento de conselhos nos níveis municipal, estadual e federal, com representação paritária do Estado e da sociedade civil, destinados a formular, deliberar, fiscalizar e acompanhar políticas públicas.

representação/representatividade a “assumir funções e responsabilidades restritas à implementação e execução de políticas públicas” (DAGNINO, 2004, p. 102), sob o engajamento filantrópico e trabalho voluntário.

Pelo modelo participativo e democratizante se reconhece o potencial transformador do Conselho de Escola — espaço em/de disputa, constituindo um espaço público de participação popular marcado por um significado político-coletivo; por distintas formas de debates e decisão; e pela contribuição e compartilhamento efetivo do poder do Estado com a sociedade civil. (DAGNINO, 2004).

Retomando o processo de contratualização do PEI, os procedimentos formais da unidade escolar para a decisão de adesão ou não adesão ao Programa, através de convocatórias do Conselho de Escola, devem ser providenciados, após a publicação da relação das unidades escolares indicadas para participarem do PEI pelo Secretário de Estado da educação estadual paulista. Para finalizar o processo

[...] caberá ao Diretor iniciar a reunião com a presença de, no mínimo, a maioria absoluta de seus membros (50% + 1). A decisão final será aprovada por maioria simples (maioria dos votos entre os presentes, que devem comparecer em maioria absoluta) e, portanto, se tornará válida. (SÃO PAULO, 2012e, p. 3).

Todo o processo de contratualização do PEI também deve ser acompanhado pela Diretoria de Ensino regional da unidade escolar. (SÃO PAULO, 2012e).

[...] o supervisor de ensino da unidade escolar, dentro de suas atribuições, acompanha todas as fases do processo de adesão, orientando, se necessário, e contribuindo com as informações que a escola solicitar. (SÃO PAULO, 2012e, p. 3).

Observa-se, neste caso, o modo operacional da modelagem institucional da SEESP, implementada pelo Decreto n.º 57.141/2011 e Resolução SE n.º 50/2011, em que: as unidades escolares devem se concentrar na execução dos expedientes administrativos; as Diretorias de Ensino regionais, na supervisão e aplicação das políticas educacionais; e a SEESP, na formulação de políticas, planejamento, diretrizes e monitoramento de resultados. (DANTAS, 2013; SÃO PAULO, 2013d).

Assim, apesar da participação do conselho de escola no processo de contratualização do PEI, observamos que não há autonomia dos mesmos — do

Conselho de Escola, da Unidade Escolar ou da Diretoria de Ensino regional — em pleitearem a adesão. Isso porque o chamamento da comunidade escolar é desencadeado a partir da publicação das escolas indicadas, caracterizando uma decisão centralizada da SEESP. Essa indicação é prerrogativa do Secretário da educação, dispensando a publicidade dos critérios de seleção adotados.

Ocorre que o modelo do PEI, reestrutura e reorganiza a unidade escolar, em seus aspectos administrativos, financeiros, curriculares, pedagógicos e de relações de convivência. Dessa forma, necessariamente, de acordo com as normativas do Conselho de Escola, essa decisão de aderir ao Programa, após ato de indicação do secretário da educação, deverá ser discutida em plenário, podendo ser aprovada ou não aprovada. Esta, portanto, é etapa obrigatória.

Segundo o documento da SEESP (SÃO PAULO, 2012e) havendo a adesão ao Programa deverá ser homologado pelo órgão de supervisão.

Lavrada a ata, e colhidas as assinaturas, essa deverá ser lida para os membros do Conselho de Escola e tornada pública para toda a comunidade escolar. Em seguida, a ata da assembleia deverão ser encaminhadas à Coordenação do Programa através da respectiva Diretoria de Ensino para prosseguimento. (SÃO PAULO, 2012e, p. 3).

Ademais, a SEESP, orientada pelo Programa Educação–Compromisso de São Paulo – PECSP, destinou prevalência de adesão ao PEI desde o ano de 2012 com o funcionamento das primeiras unidades escolares do Programa na rede pública estadual de ensino paulista — lembremos aqui do Projeto Escola de Tempo Integral – ETI em funcionamento na rede de ensino estadual paulista desde o ano de 2005.

Seguindo para a finalização do processo de contratualização do PEI, o Dirigente de Ensino — responsável pela Diretoria de Ensino regional — é informado da deliberação do Conselho de Escola da unidade escolar. A partir disso, requer a ata da assembleia do Conselho para unidade escolar, anexa ofício próprio e encaminha esses documentos para a Coordenação do Programa. (SÃO PAULO, 2012e).

Observamos, desse modo, como o Programa Ensino Integral (PEI) estabelece o funcionamento dos trâmites administrativos dos espaços públicos de participação da sociedade civil constitutivos da república brasileira. No caso do Conselho de Escola da rede pública estadual de ensino paulista, ele se apresenta: por forma organizada em

bases neoliberais de governança, (representantes/representação confiáveis a gestão, restrito as lideranças locais engajada em uma participação técnica e/ou filantrópica); com uma gestão pública gerencialista (mecanismos de acompanhamento, controle e transparência das atividades administrativas e dos serviços públicos); e alinhadas às características programáticas e próprias de governo. (SANFELICE, 2010; DAGNINO, 2004).

Com o PEI se fixa uma política educacional “que têm como escopo a difusão de modelos de gestão empresarial” (MESKO; SILVA; PIOLLI, 2016, p. 167), organizando uma proposta social, política, pedagógica e administrativa às correlações de forças neoliberais, base da educação estadual paulista.

Não por acaso, mesmo com a finalização do Programa Educação–Compromisso de São Paulo – PECSP, pelo governo estadual paulista do psdbista João Doria (2019-2022), através do art. 126 do Decreto n.º 64.187/2019, o PEI foi mantido. Ele prevalece como o modelo de jornada ampliada para a rede pública estadual de ensino paulista, com algumas alterações no processo de contratualização.

Sobre isso, no ano de 2019, foi publicada pela SEESP, a Resolução SEDUC/SP n.º 44/2019 em que dispõe sobre a expansão do PEI e normatiza o processo contratualização, apresentando as etapas do processo de adesão até a validação pela SEESP.

Artigo 2º – A adesão de novas unidades escolares no Programa Ensino Integral percorrerá as seguintes etapas:

- I. Anúncio do Secretário da Educação sobre a possibilidade de novas unidades escolares da rede estadual ingressarem no Programa Ensino Integral;
- II. Anúncio dos Dirigentes Regionais de Ensino aos diretores das unidades escolares de sua circunscrição, para manifestação de interesse de adesão ao Programa;
- III. Manifestação do diretor da unidade escolar sobre a implantação do Programa na unidade escolar; (SÃO PAULO, 2019a, Capítulo I, Adesão da Unidade Escolar, Artigo 2º).

Observa-se que foram modificados os trâmites administrativos do processo de contratualização do PEI. Antes, eram indicadas as unidades escolares por ato de ofício do Secretário de Estado da Educação a participarem do processo contratualização.

Agora redefinida, inicialmente o processo de contratualização do PEI está sob responsabilização do Quadro de Magistério (QM) da unidade escolar, na figura do diretor de escola.

Primeiramente, o(a) Diretor(a) emite seu parecer, demonstrando se é favorável ou não à adesão. De posse das diretrizes do programa e das demais orientações sobre o processo de adesão, o(a) Diretor(a) de Escola inicia, então, os demais procedimentos, convidando a equipe e a comunidade escolar a conhecerem o Programa Ensino Integral e a proposta de adesão. Em seguida, a comunidade escolar poderá manifestar-se sobre seu desejo de adesão ou não ao programa. Posteriormente, o Conselho de Escola se reunirá para deliberar e formalizar a decisão de adesão ou não ao programa. (SÃO PAULO, 2020f, p. 1).

Destaca-se o enfoque gerencialista dessa normativa, com ênfase na redistribuição das responsabilidades aos setores e repartições — no caso específico, a unidade escolar —, propiciando a participação dos chefes imediatos e a comunidade local, associado supostamente ao estímulo da autonomia de competências administrativas e pedagógicas e da aproximação com a comunidade escolar.

Todavia, tem-se, ao contrário, uma intensificação da desconcentração dos expedientes do governo central, identificadas com o projeto neoliberal, discutido durante o texto. No entanto, observa-se que não há independência nas decisões dos setores, repartições e comunidades locais, pois estão sob a subordinação das iniciativas do governo central. (FREITAS; FIGUEIRA, 2020; CASTRO, 2015; SOUZA Â. R., 2003).

No que concerne a participação da unidade escolar e da comunidade escolar e local, pela Resolução SEDUC/SP n.º 44/2019 se normatiza em

IV. Reuniões de escuta da comunidade escolar e do conselho de escola sobre a adesão ao Programa Ensino Integral, sendo neste momento apresentado o Programa e suas especificidades;

V. Formalização dos documentos para adesão, conforme disposto nos §§ 5º, 6º e 7º.

§1º – A Secretaria de Estado da Educação *disporá anualmente* sobre os *critérios para priorização de ingresso de novas unidades escolares no Programa*.

§2º – A Diretoria de Ensino deverá fazer reuniões formativas com os diretores das unidades escolares *que atendam aos critérios de priorização considerados para o Programa*. (SÃO PAULO, 2019a, Capítulo I, Adesão da Unidade Escolar, Artigo 2º).

Para a atual expansão do Programa Ensino Integral (PEI), foram indicadas as características para elegibilidade das unidades escolares. São elas: prioritariamente dos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, “com pelo menos 12 salas, alta vulnerabilidade social e alto nível de ociosidade”. (SÃO PAULO, 2019d, p. 3). Observa-se, também, que a unidade escolar com tais características e queria participar do processo de contratualização do Programa, mesmo que seja a única unidade escolar do município, não há critérios impeditivos nas normativas do PEI. (SÃO PAULO, 2019d). Desse modo, é possível, o diretor da unidade escolar emitir o parecer “informando se sua posição é ou não favorável à adesão da escola ao Programa Ensino Integral”. (SÃO PAULO, 2020f, p. 1).

Neste parecer, que será enviado à Diretoria de Ensino, juntamente com outros documentos — acaso a unidade escolar opte pela adesão ao PEI —, deverá ser informada “a modalidade da carga horária prevista para a escola: dois turnos de 7 horas ou turno único de 9 horas / 9 horas e 30 minutos” (SÃO PAULO, 2020f, p. 2), conforme o artigo 15 da Resolução SEDUC/SP n.º 44/2019.

Em continuidade ao processo de contratualização do PEI, fica definido que:

§3º – O diretor da unidade escolar se responsabilizará pelo engajamento e escuta da respectiva comunidade e seu conselho de escola.

§4º – A comunidade e o conselho de escola são atores importantes nas ponderações sobre como e quando o ingresso no Programa Ensino Integral ocorrerá.

§5º – O diretor da unidade escolar deverá encaminhar à Diretoria de Ensino registro fotográfico e escrito da reunião com a comunidade escolar e ata da reunião do conselho de escola.

§6º – Após a aceitação pelo diretor da unidade escolar e pela comunidade escolar, a adesão da unidade escolar ao Programa será formalizada pelo Dirigente Regional de Ensino, por meio do sistema eletrônico Portalnet.

§7º – Após a formalização no sistema eletrônico Portalnet, a Secretaria da Educação deverá validar as unidades escolares que farão parte do Programa Ensino Integral no ano subsequente. (SÃO PAULO, 2019a, Capítulo I, Adesão da Unidade Escolar, Artigo 2º).

Observa-se pelo excerto, a orientação da SEESP (SÃO PAULO, 2019a; 2019d; 2020f) de validação do processo pelo Conselho de Escola. Como debatido durante o texto, tal espaço é reconhecido pela LDBEN n.º 9.394/1996 como constitutivo de

participação institucional da comunidade escolar. (BRASIL, 1996a). Com isso, ficam estabelecidas as bases em que se deve executar o processo de contratualização do PEI nas unidades escolares paulistas envolvidas.

Fica posto, nesta exposição, os projetos de Estado — participativo e democratizando; e neoliberal — em disputa, envolvidos nesse processo, perfazendo os espaços públicos de participação da sociedade civil em/de disputa. Entretanto, no estado de São Paulo, desde os anos de 1990, com os governos estadual que foram eleitos de 1995 até o vigente, a balança pende ao projeto neoliberal, conduzindo o exercício dos expedientes administrativos por uma nova gestão pública: um Estado gerente, ao qual caberia, supostamente, o funcionamento impessoal, politicamente neutro, com uma racionalidade econômica. (RAMOS, 2016; CASTRO, 2015; DASSO JÚNIOR, 2014; DAGNINO, 2004).

Desse modo, a legitimação do processo de contratualização do PEI pelo Conselho de Escola desloca o entendimento sobre o espaço público: de reivindicado como parâmetro de negociação de conflito para a formulação de políticas públicas, para um espaço público interpretado como parâmetro de supressão de conflito nas ações deliberativas de funcionalidade de políticas públicas.

5.2.3. Mecanismos de controle, avaliação e performatividade profissional no PEI

O tópico anterior tratou da categoria “Processo de contratualização” em que focalizou o desempenho das responsabilidades próprias dos integrantes do Quadro do Magistério (QM) da unidade escolar, da SEESP e de agentes externos dentro da estrutura e funcionamento do Programa Ensino Integral (PEI).

Neste momento, focalizaremos a categoria Mecanismos de controle, avaliação e performatividade profissional no PEI, em que investigaremos: a gestão por desempenho através de mecanismos de fiscalização, de controle administrativo e social do trabalho profissional; a avaliação de resultados (através do estabelecimento de padrões de desempenho); a responsabilização do servidor público pelos resultados; e o controle dos processos (através de objetivos mensuráveis e claramente definidos).

Iniciamos a informar que para a unidade escolar aderente ao PEI, efetivamente, começar a funcionar, ela deve se iniciar pelo Modelo Gestão de Pessoas por Competência, envolvendo duas etapas, sendo: a primeira a de credenciamento de integrantes do QM estadual paulista ao Programa, realizado no âmbito da Diretoria de Ensino regional; e, a segunda, voltada para o controle do seu desempenho na unidade escolar do PEI. É o que se apresenta na figura abaixo

Figura 6 - Credenciamento e Gestão de Desempenho do PEI



Fonte: SÃO PAULO, 2014j.

Observa-se, porém, aos integrantes do QM que estiverem desenvolvendo suas atividades laborais nas unidades escolares aderente ao PEI há preferência no processo de credenciamento na referida unidade, de acordo com as normativas vigentes do Programa. (SÃO PAULO, 2019a; 2014d; 2014j). Para tanto, é preciso estar “dispostos a trabalhar em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e desempenhar as atribuições diferenciadas das novas funções”, sendo esses requisitos “essenciais para o efetivo funcionamento do programa”. (SÃO PAULO, 2014d, p. 12).

Organiza-se, desse modo, com base nos dispostos da Lei Complementar (LC) n.º 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar (LC) n.º 1.191/2012, bem como pelo Decreto n.º 59.354/2013, Resolução SE n.º 57/2016, Resolução SEDUC n.º 44/2019 e Resolução SE n.º 04/2020, os critérios de elegibilidade, normas e procedimentos do processo de credenciamento dos integrantes do QM, bem como sua realização anual por meio de publicação de edital de inscrição dos integrantes do QM em Diário Oficial estadual paulista.

Apresenta-se, assim, as seguintes condições de elegibilidade aos integrantes do QM pelo Decreto n.º 59.354/2013 que regulamenta a LC n.º 1.164/2012 (alterada pela LC n.º 1.191/2012):

- I – com relação à situação funcional:
 - a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nessa situação;
 - b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade de Professor de Educação Básica I e II portadores de diploma de licenciatura plena, inclusive os que se encontrem em situação de readaptação, sendo que, nesse caso, apenas para atuação na Sala ou Ambiente de Leitura;
- II – estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da função em que se encontrem designados;
- III – possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;
- IV – estejam amparados 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 de ocupantes de função-atividade e de estáveis, nos termos da Constituição Federal ou nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT;
- V – venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI em uma das escolas do programa. (SÃO PAULO, 2013a, artigo 4º).

Além disso, também são apresentadas no Decreto n.º 59.354/2013 às condições impeditivas aos integrantes do QM:

- I – tenham sofrido penalidades administrativas, por qualquer tipo de ilícito;
- II – tenham desistido de designação anterior, ou cessada essa designação, por qualquer motivo, exceto pela reassunção do integrante do Quadro do Magistério substituído. (SÃO PAULO, 2013a, artigo 3º).

Há a contagem dessas condições impeditivas dos últimos 5 (cinco) anos, sendo, com isso, validada ou não a participação no processo de credenciamento ao PEI do integrante do QM. Ressalta-se, também, no Decreto n.º 59.354/2013 que

O disposto no inciso II deste artigo refere-se, exclusivamente, à desistência e à cessação de designação nos termos desse Programa e não se aplica às alterações de designação ocorridas na mesma unidade escolar, a critério da Administração. (SÃO PAULO, 2013a, artigo 3º, parágrafo único).

No caso, do processo de credenciamento dos integrantes do QM as unidades escolares do PEI, as DE's regionais, receberão, anualmente, por ato do Diretor de cada

unidade escolar do PEI de sua circunscrição, o número de postos de trabalho docente disponíveis a atividades laborais e possibilidade designação ao programa. (SÃO PAULO, 2012b; 2013a).

Fica, pelas normativas²²⁸ do PEI, portanto, à competência das DE's regionais da rede pública estadual de ensino paulista a publicação anual em Diário Oficial estadual paulista deste edital de inscrição ao processo de credenciamento dos integrantes do QM para atuarem nas unidades escolares do Programa, bem como a divulgação “junto às unidades escolares de sua circunscrição”. (SÃO PAULO, 2019a, art. 8º, parágrafo 2º).

Chama a atenção os efeitos da remodelagem institucional da SEESP que se evidenciam a introdução de elementos gerencialistas de competitividade no setor público, padrões avaliativos com objetivos mensuráveis, controle de resultados e produtividade privado–empresarial (custo–eficácia e eficiência das ações públicas – seletividade, focalização, compensatória e residual).

Observa-se, desse modo, que

[...] o gerencialismo foi o mecanismo utilizado pela administração pública para legitimar a incorporação de processos privados na gestão pública, materializando políticas embasadas na racionalidade e no aumento da produtividade. (PARENTE, 2016, p. 15).

Associada a isto, se fortalece um ambiente de performatividade na rede pública estadual de ensino paulista. Por meio da implementação de políticas públicas gerencialistas, em que há a incorporação de processos de mensuração de desempenho e de resultados, materializados em metas e indicadores de controle e regulação. Passam, dessa forma, a ser definidos competências, habilidades, o incentivo ao empreendedorismo de indivíduos exitosos e critérios de mérito como parâmetros

²²⁸ Para melhores detalhamentos: Lei Complementar nº 1.164 (de 04 de janeiro de 2012) <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>>; atualizada pela Lei Complementar nº 1.191, (de 28 de dezembro de 2012.) <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>>>; regulamentada pelo Decreto nº 59.354, (de 15 de julho de 2013) <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>>>; além de Resolução SEDUC nº 44, (de 10 de setembro de 2019) <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_19.HTM?Time=26/03/2020%2015:25:15>>; e Resolução SE nº 04, (de 03 de janeiro de 2020) <<<https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-4-de-3-1-2020-dispoe-sobre-o-processo-de-credenciamento-de-profissionais-do-quadro-do-magisterio-para-atuacao-nos-anos-finais-do-ensino-fundamental-e-ensino-medio-nas-escolas-estaduai/>>>.

profissionais (individual e coletivo), organizacionais (lógica privado–empresarial) e institucionais (setores e repartições do serviço público). (SILVA; RAMOS, 2020; PARENTE, 2016).

Tais perspectivas, “constitutiva das novas formas de sociabilidade capitalista e marcadas pela centralidade do mercado” (DOURADO, 2020, p. 17) são condizentes com o aprofundamento do ideário neoliberal na concepção do Estado atual, apresentando-se no âmbito técnico–burocrático de funcionamento de nossa democracia e engendrando “mudanças nos processos de organização, gestão e financiamento da educação”. (DOURADO, 2020, p. 17).

A partir da inscrição no processo de credenciamento, os integrantes do QM interessados em desenvolver as atividades laborais na docência — docentes titulares de cargo, ocupantes de função–atividade²²⁹ e contratados²³⁰ nos termos da LC n.º 1.093/2009 (SÃO PAULO, 2020e) —, na Sala/Ambiente de Leitura — readaptado, titular de cargo na situação de adido e ocupante de função–atividade que se encontre cumprindo horas de permanência (SÃO PAULO, 2020e) —, e na gestão — Diretor de Escola; Vice-Diretor de Escola e Professor Coordenador Geral (PCG) (SÃO PAULO, 2020c) — submetem-se a uma entrevista realizada por uma banca de avaliação composta por no máximo duas pessoas, que atuam como Supervisor de Ensino e/ou Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP). (SÃO PAULO, 2014j).

É utilizado, nesse momento, o método de avaliação de competências, em que são observados, pelos entrevistadores, os comportamentos esperados (competências) dos candidatos à atuação no PEI, ao explorarem, durante o processo de entrevista, as experiências profissionais anteriores do candidato. (SÃO PAULO, 2014j).

Atenta-se, desse modo, a combinação das reformas gerenciais e performáticas, que atingem agudamente os aspectos específicos e díspares da conduta (individual e coletiva) dos integrantes do QM nas unidades escolares do PEI, bem como a prática de

²²⁹ Descritos no artigo 5º da Lei Complementar (LC) nº 180, (de 12 de maio de 1978). <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-180-12.05.1978.html>>>

²³⁰ A partir do ano de 2020 a SEESP comunicou a rede pública estadual de ensino paulista, a partir da Resolução SEDUC/SP n.º 44 (de 10 de setembro de 2019) e Instrução COPED/CGRH/CITEM de 03 de fevereiro de 2020 a elegibilidade ao PEI dos docentes de contratação temporária (categoria O), bem como daqueles que já participavam do programa: os docentes titulares de cargo (efetivos) e os docentes ocupantes de função–atividade (OFA).

ensino diretamente relacionado a reformulação do trabalho de magistério pela implementação de um modelo pedagógico e um modelo de gestão próprios. (SILVA; RAMOS, 2020; PARENTE, 2016, RAMOS, 2016; BALL, 2005).

Em relação aos comportamentos esperados (competências) para atuação no PEI, eles se estabelecem “em termos dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias para a realização de uma determinada tarefa” (SÃO PAULO, 2014j, p. 11), que se deve colocar “em prática por meio de comportamentos observáveis e na direção dos objetivos definidos”. (SÃO PAULO, 2014j, p. 11).

Com esse método de avaliação de competências se estabelece um padrão de comportamentos esperados, a partir de um Mapa de Competências do PEI, “com o qual se torna possível analisar o perfil dos candidatos inscritos no credenciamento” (SÃO PAULO, 2014j, p. 12). Bem como esse Mapa de Competências também é utilizado no processo de avaliação dos integrantes do QM em RDPI das unidades escolares do PEI.

Para definir o Mapa de Competências, buscou-se entender quais são os comportamentos necessários dos educadores para que as premissas do Programa sejam alcançáveis na prática pedagógica e de gestão. (SÃO PAULO, 2014j, p. 12).

Nas palavras do documento, “comportamentos que podem ser caracterizados em uma ou mais competências”. (SÃO PAULO, 2014j, p. 13). Desse modo, se estabelecem características referenciadas às bases do PEI, conforme visto no tópico 5.1 da seção 5.

Figura 7 - Mapa de Competências do Programa Ensino Integral e premissas associadas

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

Fonte: SÃO PAULO, 2014j.

Com a finalização dos trabalhos de entrevistas do processo de credenciamento dos integrantes do QM e as devolutivas de resultados, o candidato será credenciado ou não à unidade escolar do PEI.

Com isso, inicia-se a 2ª etapa do Modelo Gestão de Pessoas por Competência, a Gestão de Desempenho. Para tanto, cada integrante do QM credenciado ao RDPI precisa elaborar um Plano de Formação — Plano Individual de Aprimoramento e Formação²³¹ (PIAF) — buscando formação aqueles comportamentos esperados (competências) de maior necessidade ao desenvolvimento de suas atividades laborais. (SÃO PAULO, 2014j).

A partir do credenciamento do integrante do QM ao RDPI para desenvolver suas atividades laborais em uma unidade escolar do PEI, ele passará a ser avaliado no decorrer do ano pelos estudantes e entre seus pares da escola — professores, diretor de escola, vice-diretor de escola, PCG e PCA's. Pela Diretoria de Ensino, os avaliadores continuam sendo os PCNP's e os Supervisores de Ensino (cargos que foram os entrevistadores na etapa anterior) —, tendo a finalidade de serem os avaliadores externos com o objetivo de identificar os avanços e retrocessos no desenvolvimento das competências pelo integrante do QM e obter mais informações para revisão e adequação do PIAF. (SÃO PAULO, 2014j).

Na figura abaixo, apresenta-se as observações de cada segmento no processo de Gestão de Desempenho

²³¹ Segundo a SEESP (2014j, p. 18) o Plano de Formação – Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) é um plano em que o integrante do QM avaliado busca formação adequada aos comportamentos esperados (competências) do PEI. É o momento em que o integrante do QM elenca as competências a serem trabalhadas ao longo do ano através de ações práticas que visem ao desenvolvimento dos comportamentos esperados. O PIAF deve contar com reuniões trimestrais entre o profissional e seu gestor para acompanhamento e atualização das ações de desenvolvimento. E o gestor tem o importante papel de elencar as competências mais relevantes e no desenho de ações efetivas para seu desenvolvimento.

Figura 8 - Segmentos e a relação com a Gestão de Desempenho

Segmentos	Relação com a Gestão de Desempenho
Profissionais avaliados (professores e gestores da unidade escolar)	<ul style="list-style-type: none"> • Clareza do que é esperado de sua função no Programa. • Oportunidade de refletir sobre seus comportamentos (autoavaliação) e comparar com a percepção de outras pessoas com quem interage no dia a dia (alunos, professores e gestores). • Elaboração do PIAF, tendo em vista melhorar seu desempenho na função exercida na escola. • Apoio do gestor imediatamente direto no acompanhamento do Plano de Formação e devolutiva sobre sua evolução. • Apoio de colegas e alunos na execução do Plano de Formação e na devolutiva sobre sua evolução.
Avaliadores (alunos, professores, gestores, PCNP e Supervisores de Ensino)	<ul style="list-style-type: none"> • Contribuição para o desenvolvimento da equipe escolar a partir de sua avaliação sobre seus comportamentos. • Clareza do que é esperado em cada função no Programa. • Apoio na execução dos Planos de Formação, quando necessário. • Devolutivas sobre a evolução dos profissionais no dia a dia.

Fonte: Figura adaptada de São Paulo, 2014j, p.6

Em síntese, esse processo se trata do que chamam de Gestão de Desempenho, sendo um “processo cíclico que tem como origem a avaliação de competências na entrevista” (SÃO PAULO, 2014j, p. 6) — produto do processo de Credenciamento — e estando contido no Modelo Gestão de Pessoas por Competência. Ele culmina em nova avaliação de competências aos integrantes do Quadro de Magistério (QM) em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) do Programa Ensino Integral (PEI), conhecida por Avaliação 360º graus. (SÃO PAULO, 2014j).

Por isso, os documentos (SÃO PAULO, 2014j; 2014g) chamam a atenção que a definição dos expedientes de cada integrante do QM é fundamental em “todas as fases do PDCA²³²” (SÃO PAULO, 2014g, p. 16), na elaboração do Plano de Ação²³³ das unidades escolares do PEI, no desenvolvimento dos Programas de Ação²³⁴ de cada

²³² Segundo a SEESP (2014g, p. 7) implementar processos de trabalho pela metodologia do PDCA implica em planejá-los (Plan), executá-los (Do), monitorá-los e avaliá-los (Check), para tomar decisões e ações (Act) com a participação e a responsabilização dos envolvidos. Esse processo coincide também com o desenho de implementação de uma política pública, tal qual proposto na nova gestão pública. Mais detalhamento: SÃO PAULO. (Estado). Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral. 2014g

²³³ Detalhamento em Documentos permanentes de acompanhamento do trabalho docente e das competências esperadas do QM do tópico 5.1 da seção 5. deste trabalho.

²³⁴ Detalhamento em Documentos permanentes de acompanhamento do trabalho docente e das competências esperadas do QM do tópico 5.1 da seção 5. deste trabalho.

profissional dessas unidades e na articulação entre Modelo de Gestão, o Modelo Pedagógico, a Gestão de Desempenho e a Formação das Equipes do Programa Ensino Integral²³⁵.

Observa-se, nesse ponto, o impacto político-administrativo na gestão pública da racionalidade gerencialista juntamente com a performatividade, “que se materializa por meio de ações controladoras e regulatórias, advindas de um modelo centralizador que estimula a competitividade no âmbito da educação”. (PARENTE, 2016, p. 69-70).

Pelo PEI, essas ações são incorporadas na organização (pedagógica, administrativa, curricular e de convivência) das unidades escolares aderentes ao Programa, no regime de trabalho dos integrantes do QM (acesso, desenvolvimento e permanência) e nas práticas gestoras (estímulo a um ambiente competitivo, atenção a relação custo-eficácia e eficiência e aos resultados previamente estabelecidos externamente e verificáveis). (SILVA; RAMOS, 2020; PARENTE, 2018; 2016; RAMOS, 2016).

Com os profissionais credenciados no PEI, vão sendo configuradas as unidades escolares. Do ano de 2012 até 2018²³⁶, os integrantes do QM lotados nessas unidades foram removidos *ex officio*²³⁷ para a unidade escolar mais próxima ou para aquela com cargo público vago, pois se extingue “o posto de trabalho que antes estava atrelado ao respectivo cargo”. (SÃO PAULO, 2014d, p. 13).

Desse modo, tanto aqueles integrantes do QM que permaneceram em efetivo exercício laboral na unidade escolar — agora aderida ao PEI — quanto aqueles que não permaneceram — pois não foram credenciados ao programa — não mais tinham a

²³⁵ Segundo SEESP (2014j, p. 8) ao compreender o escopo e a profundidade de atuação de cada integrante do QM, torna-se possível avaliar – para identificar pontos fortes e de dificuldades – e fundamentar a indicação de formação individual – com planejamento e ações específicas voltadas para cada necessidade –, e formação coletiva – quando identificados pontos comuns de desenvolvimento para a unidade escolar. Dessa forma, a Formação das Equipes direciona as demandas de desenvolvimento e aperfeiçoamento. Sendo sistematizadas e acompanhadas no âmbito da Gestão de Desempenho que, por sua vez, estabelece as ações formativas – tanto as de âmbito local, nas unidades, quanto as de âmbito regional ou central.

²³⁶ Segundo Resolução SE n. 57/2016, art. 5º, parágrafo 1º – As inscrições dos integrantes do Quadro do Magistério para atuar junto ao PEI deverão ocorrer, preferencialmente, *no 2º semestre do ano precedente ao da pretensa atuação*, conforme calendário proposto pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB. (SÃO PAULO, 2016c, *grifos nossos*).

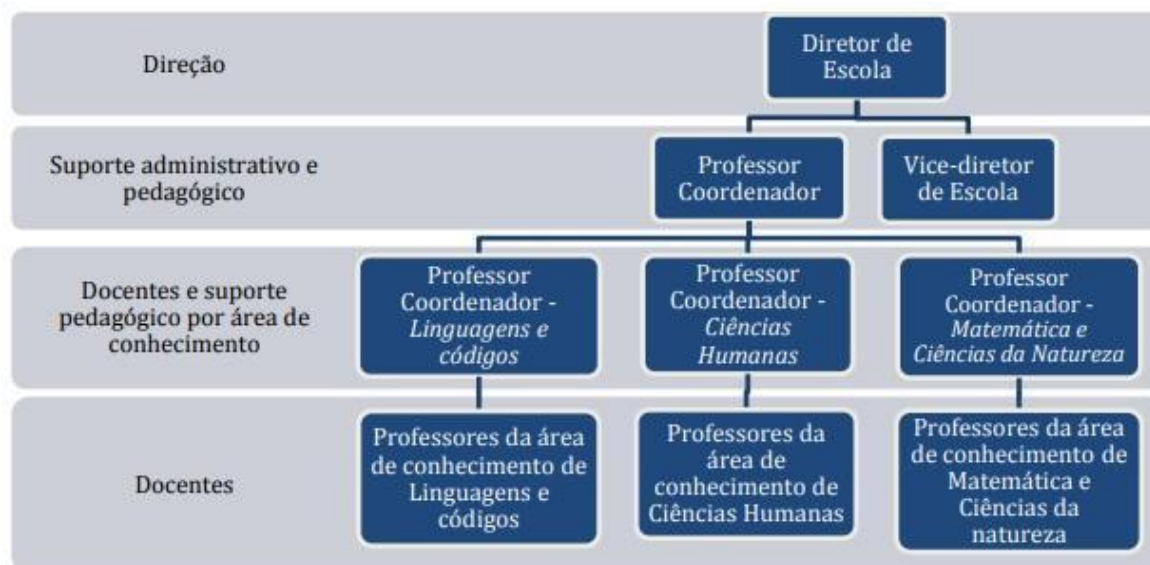
²³⁷ Ver nota 154.

vinculação de seu cargo/função–atividade à unidade–sede de exercício laboral. (SÃO PAULO, 2014d; 2012a;2012b).

A partir do ano de 2019, a publicação pela SEESP da Resolução SEDUC/SP n.º 44/2019 — que dispõe sobre a expansão do PEI — normatiza que os integrantes do QM que aderirem ou permanecerem em efetivo exercício laboral na unidade escolar do PEI — independentemente do ano em que a escola tenha aderido ao Programa — terão seus cargos públicos e/ou função–atividade transferidos²³⁸ ou permanecidas a unidade escolar do Programa em que exercem suas atividades laborais. (SÃO PAULO, 2019a).

Segundo o documento (SÃO PAULO, 2013a), as unidades escolares participantes do PEI contam com um quadro de pessoal próprio, independente do módulo de pessoal em vigor para as escolas estaduais, sendo: “1. Diretor de Escola; 2. Vice-Diretor de Escola; 3. Professores Coordenadores; 4. Professor de Sala ou Ambiente de Leitura; 5. Professores portadores de diploma de licenciatura plena”. (SÃO PAULO, 2013a, art. 2º, parágrafo 3º). Assim, segundo SEESP (2014d), as unidades escolares que aderem ao PEI modificam o QM que atuam nas escolas, conforme indicado abaixo:

Figura 9 - Estrutura do quadro de pessoal: Quadro de Magistério.



Fonte: SÃO PAULO, 2014d.

²³⁸ Detalhamento no art. 9º da Resolução SEDUC/SP n.º 44 (de 10 de setembro de 2019) <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_19.HTM?Time=26/03/2020%2015:25:15>>

Segundo a SEESP (2020c; 2019a; 2016c; 2013a; 2012b; 2012a), comporão as unidades escolares do PEI em condição de designação para o efetivo exercício laboral, os integrantes do QM selecionados pelos requisitos e pelas etapas do processo de credenciamento do Modelo Gestão de Pessoas por Competência discriminado pela Resolução SE n.º 57/2016.

Pela normativa, o QM elegível a condição de designação aos cargos e/ou função–atividade no PEI são os “docentes titulares de cargo ou ocupantes de função–atividade” (SÃO PAULO, 2016c, art. 2º) e os “docentes que se encontrem em situação de readaptação”. (SÃO PAULO, 2016c, art. 2º, parágrafo único). Neste caso, para atuarem somente “em Salas/Ambientes de Leitura em escolas que ofereçam Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio”. (SÃO PAULO, 2016c, art. 2º, parágrafo único).

Contudo, a partir do ano de 2019, com a publicação da Resolução SEDUC n.º 44/2019 e a Resolução SE n.º 04/2020, modifica-se as condições para designação aos cargos e/ou função–atividade para o programa. Estabelecem para a atuação na Docência — docentes titulares de cargo, ocupantes de função–atividade e contratados nos termos da Lei Complementar (LC) n.º 1.093/2009 (SÃO PAULO, 2020e; 2020c; 2019a) —, na Sala/Ambiente de Leitura — readaptado, titular de cargo na situação de adido e ocupante de função–atividade que se encontre cumprindo horas de permanência (SÃO PAULO, 2020e; 2020c; 2019a) —, e na gestão — Diretor de Escola, para profissionais titulares de cargos ou por docentes titulares de cargo da própria unidade escolar; Vice-Diretor de Escola e Professor Coordenador Geral (PCG), por docentes titulares de cargo ou ocupantes de função–atividade. (SÃO PAULO, 2020e; 2020c; 2019a).

Em suma, a partir da Resolução SEDUC/SP n.º 44/2019 e da Resolução SE n.º 04/2020, a SEESP abrange todos os integrantes do QM estadual paulista a elegibilidade de designação ao PEI. Restitui-se, também, as unidades escolares do PEI o posto de trabalho que será atrelado ao profissional do QM com cargo público (efetivo), ocupante de função–atividade (OFA) ou contratado nos termos da LC n.º 1.093/2009 (categoria O), isto é, a unidade escolar será sua sede de exercício.

Porém, o profissional do QM da unidade escolar do PEI terá sua sede de exercício,

excepcionalmente, enquanto estiver designado ao programa, sendo que a Resolução SEDUC/SP n.º 44/2019, estabelece em seu art. 9º:

§ 2º – A permanência no Programa dos integrantes do quadro de magistério dependerá do resultado satisfatório de Avaliação de Desempenho a ser estabelecida pela Secretaria da Educação por meio de resolução específica. (SÃO PAULO, 2019a, art. 9º, parágrafo 2º).

Observa-se, ainda, pelo Decreto nº 59.354/2013, o cumprimento de requisitos que condicionam a permanência do integrante do QM na unidade escolar do PEI. São eles:

I – aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas escolas;
II – atendimento das condições de adesão ao Regime de Dedicação Plena e Integral – RDPI e da vedação do desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento do programa, aplicando-se, em caso de inobservância, apurada em processo administrativo, as sanções estabelecidas na legislação em vigor, sem prejuízo da prévia e imediata cessação do exercício no programa. (SÃO PAULO, 2013a, artigo 5º).

Chama a atenção o fato de que às políticas gerencialistas ressignificam a função social da escola pública brasileira — de base democrática e republicana acessível a todas as camadas socioeconômicas — ao processo educacional de desempenho eficiente (relação positiva em custo e produtividade) com resultados verificáveis, controláveis, reguláveis e avaliáveis e formação direcionada às demandas de mercado. (PARENTE, 2018; 2016; SOUZA A., 1999).

No caso específico, da rede pública estadual de ensino paulista e, mais evidentes nas unidades escolares do PEI, estão associadas a performatividade no exercício das atividades laborais dos integrantes do QM paulista, “tendo como aspectos centrais o controle e a regulação medidos por meio do desempenho profissional individual ou coletivo”. (PARENTE, 2018, p. 95).

Encontra-se pela Resolução SE n.º 68/2014 o regramento vigente do processo de avaliação dos integrantes do QM das unidades escolares do PEI, desenvolvendo-se, na conformidade seguinte:

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

I – de avaliação das competências: etapa em que os questionários de avaliação serão preenchidos pelos avaliadores, que também preencherão os respectivos questionários de autoavaliação, conforme estabelece o artigo 4º desta resolução;

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

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

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

V – devolutiva da avaliação final: etapa em que o profissional será comunicado sobre a conclusão a que chegar sua avaliação final, tomando ciência do encaminhamento que adequadamente corresponderá à sua situação. (SÃO PAULO, 2014a, art. 3º).

Cada etapa é acompanhada pelo Supervisor de Ensino da respectiva unidade escolar e PCNP da Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 2014a, art. 3º, parágrafo único).

Aos integrantes do Quadro de Magistério (QM) — que são designados para o efetivo exercício laboral em uma unidade escolar do PEI — lhes é conferida a manutenção no Programa, ao “atendimento das condições de adesão ao Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI” (SÃO PAULO, 2013a, art. 5º, inciso II) estabelecidas no artigo 1º da Lei Complementar (LC) n.º 1.164/2012 (atualizada pela Lei Complementar (LC) n.º 1.191/2012) e cumprimento de suas atribuições e de desempenho das competências previstas nas premissas do PEI. (SÃO PAULO, 2014a).

Pela Resolução SE n.º 68/2014 se explicita, também, que

A avaliação do seu desempenho [dos integrantes do QM] subsidiará a decisão quanto à permanência do profissional no Programa, em função do desenvolvimento das competências, do engajamento e do cumprimento das atribuições previstas no modelo pedagógico e/ ou de gestão, conforme o caso, de acordo com o que estabelece a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012. (SÃO PAULO, 2014a, art. 1º, parágrafo 2º).

Desse modo, os integrantes do QM elegíveis ao PEI — que aderirem o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) —, após aprovação no processo de credenciamento do programa, “seja como docente ou como integrante da equipe

gestora” (SÃO PAULO, 2014d, p. 12), receberão uma Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), “correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função–atividade”. (SÃO PAULO, 2012b, art. 6º, inciso VII).

Observa-se que vão sendo configuradas as unidades escolares do PEI — que se assentam na racionalidade gerencialista do modelo de gestão e pedagógico do PEI — impactando na vida funcional dos integrantes do QM em efetivo exercício laboral nas unidades escolares do Programa.

Entretanto, em relação a situação do Quadro de Apoio Escolar²³⁹ (QAE) das unidades escolares do PEI, não são estabelecidas novas normativas de organização da vida funcional, atribuições e/ou funções desempenhadas. Se mantém, desse modo, idênticas às das unidades escolares que oferecem o ensino regular. Isto é, o QAE é o único a manter o posto de trabalho atrelado cargo público em caráter efetivo e permanente nas unidades escolares que funcionam o PEI, havendo também a vaga para a função de Gerente de Organização Escolar²⁴⁰ (GOE). (SÃO PAULO, 2014d, p. 11).

Retomando a Resolução n.º 68/2014 que dispõe sobre as normas, critérios e procedimentos do processo de avaliação dos integrantes do QM em RDPI, se definem macroindicadores para cada competência prevista nas premissas do Programa Ensino Integral (PEI), estabelecido na conformidade do quadro constante no Anexo I – Competências esperadas e macroindicadores. (SÃO PAULO, 2014a).

²³⁹ Disposições gerais, conforme Lei Complementar (LC) n.º 1.444, (de 11 de julho de 2011); Resolução SE n.º 52, (de 09 de agosto de 2011); e Resolução SE n.º 11 (de 17 de fevereiro de 2017).

²⁴⁰ Esta é uma função designada do Quadro de Apoio Escolar (QAE) conforme critérios e procedimentos descritos na LC n.º 1.444, (de 11 de julho de 2011) <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2011/lei.complementar-1144-11.07.2011.html>>>; Decreto n.º 62.425 (de 17 de janeiro de 2017) <<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2017/decreto-62425-17.01.2017.html>>>; e Resolução SE n.º 11 (de 17 de fevereiro de 2017) <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_17.HTM>>.

Figura 10 – Anexo I – Competências esperadas e macroindicadores da Resolução SE n.º 68/2014.

Anexo I
COMPETÊNCIAS ESPERADAS E MACROINDICADORES

PREMISSA	COMPETÊNCIA	MACROINDICADOR
PROTAGONISMO	PROTAGONISMO	Respeito à individualidade
		Promoção do protagonismo juvenil
		Protagonismo sênior
FORMAÇÃO CONTINUADA	DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO	Domínio do conhecimento
		Didática
		Contextualização
	DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO	Formação contínua
		Devolutivas
		Disposição para mudança
EXCELÊNCIA EM GESTÃO	COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E RESULTADO	Planejamento
		Execução
		Reavaliação
CORRESPONSABILIDADE	RELACIONAMENTO E CORRESPONSABILIDADE	Relacionamento e colaboração
		Corresponsabilidade
REPLICABILIDADE	SOLUÇÃO E CRIATIVIDADE	Visão crítica
		Foco em solução
		Criatividade
	DIFUSÃO E MULTIPLICAÇÃO	Registro de boas práticas
		Difusão
		Multiplicação

Fonte: SÃO PAULO, 2014a.

De acordo com os documentos (SÃO PAULO, 2014a; 2014j), busca-se, portanto, ocupar-se da coerência objetiva e padronizada dos comportamentos observáveis, esperados, controláveis, reguláveis e avaliáveis dos integrantes do QM fundamentado no Anexo – I da Resolução n.º 68/2014.

O PEI introduz nas unidades escolares alterações que englobam o ambiente de convivência, a gestão escolar e pedagógica, o currículo e o trabalho docente. Modificações assentadas em mecanismos gerencialistas e performáticos que compõem

indicadores e metas de desempenho, custo-eficácia e estabelecimento de prazos do processo educacional e conformação político-administrativo-institucional.

No caso específico do trabalho docente, há mecanismos de monitoramento e mensuração por meio dos parâmetros constantes do Anexo I e Anexo II indicados na Resolução nº 68/2014. Ou seja, os integrantes do QM da unidade escolar são avaliados por sua performatividade. No que diz respeito a capacidade produtiva, competitividade entre os pares e resultados, sendo convertidos em indicadores numéricos. (PARENTE, 2018; 2016).

Figura 11 – Matriz de 9 (nove) quadrantes de consolidação da avaliação final que integra a Resolução SE n.º 68/2014.

Anexo II
QUADRANTES DA AVALIAÇÃO FINAL

Avaliação das competências	3,1 a 4,0	Q3 Melhoria nos resultados	Q6 Melhoria nos resultados	Q9 Potencial além da função
	2,1 a 3,0	Q2 Melhoria nos resultados	Q5 Transformar potencial em desempenho	Q8 Melhoria nas competências
	1,0 a 2,0	Q1 Riscos na permanência do profissional	Q4 Riscos na permanência do profissional	Q7 Requer acompanhamento
		1,0 a 2,0	2,1 a 3,0	3,1 a 4,0
Avaliação do resultado				

Fonte: SÃO PAULO, 2014a

Dado as etapas do processo avaliativo, estabelecidas no art. 3º da Resolução SE n.º 68/2014, que abarcam diversos segmentos da unidade escolar (professores, estudantes e equipe gestora) e demais profissionais avaliadores do PEI nas Diretorias de Ensino (Supervisor de Ensino e o Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico – PCNP) materializa-se por meio de ações sistematizadas e modeladas, intensificando

esforços dos integrantes do QM nas unidades escolares do PEI em atingir metas, atender as demandas e cumprir prazos estabelecidos. (PARENTE, 2018; 2016).

Conforme aponta Parente (2018; 2016) e Ball (2005) a competência do profissional do QM é posto em xeque a todo instante pela cultura performática, pois, vincula-se os “resultados obtidos por meio de testes que, supostamente, avaliam a qualidade da intervenção pedagógica e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos” (PARENTE, 2018, p. 96), deixando-o permanentemente sob a mira de políticas avaliativas.

A saber, aprofunda-se as descrições das etapas do processo de avaliação dos integrantes do QM em RPDJ que dispõe a Resolução n.º 68/2014. Sendo avaliação das competências (conhecida por Avaliação 360º graus), a que se refere no art. 4º da resolução acima citada, será realizada por meio do preenchimento de questionário *online*, “de forma individual e confidencial, pelos integrantes do processo educativo, a saber” (SÃO PAULO, 2014a, art. 4º): os estudantes; todos os integrantes do QM que desenvolvem as atividades laborais na unidade escolar; o Supervisor de Ensino da unidade escolar, bem como o PCNP que é responsável pela implementação do PEI nas unidades escolares da circunscrição da referida Diretoria de Ensino. (SÃO PAULO, 2014a).

Nas palavras do documento da SEESP (2014j, p. 21),

(...) o instrumento de avaliação [Avaliação 360º graus] consiste em questionários com perguntas adequadas à perspectiva do avaliador e categorias de resposta que descrevem a frequência com que o profissional apresenta o comportamento esperado contemplado na pergunta (sempre, quase sempre, às vezes, raramente/nunca).

Tendo em vista que o estabelecimento das questões, está indicado no Anexo – I da Resolução SE n.º 68/2014. O

(...) ponto-chave nesse processo está em garantir que cada profissional seja avaliado em todas as perspectivas de sua atuação passíveis de observação, de modo que se construa uma avaliação mais completa de cada competência e, com isso, seja possível definir ações de desenvolvimento individual mais efetivas e articuladas com as diretrizes do Programa. (SÃO PAULO, 2014j, p.19).

Para tanto, será usada a seguinte matriz de avaliação:

Figura 12 – Matriz de avaliação das equipes escolares do Programa Ensino Integral.

		Avaliados					
		Auto-avaliação	Professor	PCA	PCG	Vice-diretor	Diretor
Avaliadores	Alunos						
	Professores						
	PCA						
	PCG						
	Vice-diretor						
	Diretor						
	PCNP						
	Supervisor						

Fonte: SÃO PAULO, 2014j.

De acordo com o documento (SÃO PAULO, 2014j) após encerrada a etapa de avaliação que foca as competências (comportamentos observáveis fundamentado nas premissas do Programa), será gerada a pontuação obtida pelo profissional em cada “macroindicador a partir das perguntas relacionadas”. (SÃO PAULO, 2014j, p. 22). Apresenta-se, dessa forma, a sintonia entre as políticas gerencialistas e performáticas, fomentadas no PEI pela SEESP.

Em relação a avaliação dos integrantes do QM que desenvolvem as atividades laborais na unidade escolar do PEI (conhecida por Avaliação de Resultados), a que se refere o art. 5º da Resolução SE n.º 68/2014, será realizada pelas chefias diretas em um alinhamento verticalizado das funções no PEI “a partir de informações objetivas, acerca de sua assiduidade e do cumprimento das ações planejadas por cada profissional, conforme previsto no respectivo Programa de Ação²⁴¹”. (SÃO PAULO, 2014a, art. 5º). Também se especifica na Resolução SE n.º 68/2014 que são os “responsáveis diretos,

²⁴¹ Documento de gestão a ser elaborado por toda a equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o Plano de Ação estabelecido. Melhor descrito no tópico 4.2.1. da seção 4.

no alinhamento vertical das funções” (SÃO PAULO, 2014, art. 5º, parágrafo único):

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

De acordo com os documentos (SÃO PAULO, 2014j; 2014a), essa etapa avaliativa deverá ser de responsabilidade de um Comitê de Avaliação, composto pelos responsáveis diretos pelo alinhamento vertical, citado acima. Os documentos, ainda explicitam que cada unidade escolar do PEI deverá ter seu comitê, com o objetivo de “analisar o Programa de Ação de cada profissional, observando as ações inicialmente planejadas, sua realização e seus resultados efetivos”. (SÃO PAULO, 2014j, p. 24).

Conforme o documento (2014j), calcula-se um percentual de cumprimento do Programa de Ação realizado pelo integrante do QM, pelo número de ações executadas dividido pelo número de ações previstas, consignado “mediante a apuração do cumprimento das ações planejadas em seu Programa de Ação”. (SÃO PAULO, 2014a, art. 7º, parágrafo 2º). Observa-se que esse cálculo se refere a pontuação final, resultante do processo de apuração do Comitê de Avaliação do processo avaliativo conhecido como Calibragem da avaliação dos integrantes do QM que desenvolvem as atividades laborais na unidade escolar do PEI (Avaliação de Resultados). Para o cálculo, considera-se

- 1 – com pontuação de 1,0 a 2,0 pontos: quando menos de 50% das ações planejadas tenham sido realizadas;
- 2 - com pontuação de 2,1 a 3,0 pontos: quando se tenha realizado um total de 50 (cinquenta) a 75% das ações planejadas;
- 3 - com pontuação de 3,1 a 4,0 pontos: quando mais de 75% das ações planejadas tenham sido realizadas. (SÃO PAULO, 2014a, art. 7º).

Em relação a assiduidade, posta como indicador dessa etapa avaliativa que se refere no art. 5º desta resolução, aplica-se “como redutor da pontuação obtida na apuração, na seguinte conformidade” (SÃO PAULO, 2014a, art. 7º, parágrafo 5º):

1 – com o total de 6 (seis) a 8 (oito) ausências: redução de 1,0 (um) ponto;
 2 – com mais de 8 (oito) ausências: redução de 2,0 (dois) pontos. (SÃO PAULO, 2014a, art. 7º).

Para tanto, deverão ser observadas as exceções como “licença à gestante, licença–adoção, licença–paternidade, férias e dias de serviço obrigatório por lei (SOL) e de convocações por órgão desta Pasta”. (SÃO PAULO, 2014a, art. 7º, parágrafo 6º).

Outro procedimento de Calibragem, dentro do processo avaliativo, é a da avaliação das competências (Avaliação 360º graus) que “deverá ser realizada pelos gestores da unidade escolar e por profissionais da Diretoria de Ensino, na seguinte conformidade” (SÃO PAULO, 2014a, art. 6º):

I – Professores Coordenadores de Área, Professor Coordenador Geral, Vice-Diretor de Escola e Diretor de Escola, para a calibragem da avaliação dos Professores e do Professor de Sala/ Ambiente de Leitura, em nível de unidade escolar;

II – Professor Coordenador Geral, Vice-Diretor de Escola e Diretor de Escola, para a calibragem da avaliação dos Professores Coordenadores de Área, em nível de unidade escolar;

III – Diretor(es) de Escola, Supervisor(es) de Ensino e Professor(es) Coordenador(es) de Núcleo Pedagógico, para a calibragem da avaliação de Professor Coordenador Geral e de Vice-Diretor de Escola, em nível de Diretoria de Ensino;

IV – Supervisor(es) de Ensino e Dirigente Regional de Ensino, para calibragem da avaliação de Diretores de Escola, em nível de Diretoria de Ensino. (SÃO PAULO, 2014a, art. 6º).

De acordo com os documentos (SÃO PAULO, 2014j; 2014a), a etapa de Calibragem deve estar “estritamente pautada nos indicadores de comportamento previstos no mapa de competências²⁴² do Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2014a, art. 6º, parágrafo único), além de utilizar “todos os registros relativos à atuação do profissional ao longo do ano, que justifiquem a referida avaliação”. (SÃO PAULO, 2014a, art. 6º, parágrafo único).

Desse modo, a etapa de Calibragem deverá observar o comportamento esperado do integrante do QM em RDPI da unidade escolar do PEI, descrito nos macroindicadores do PEI, ponderando cada competência na seguinte conformidade:

²⁴² Constantes no Anexo I e Anexo II da Resolução nº 68/2014.

- 1 – raramente apresenta o comportamento esperado: 1,0 (um) ponto;
- 2 – às vezes apresenta o comportamento esperado: 2,0 (dois) pontos;
- 3 – quase sempre apresenta o comportamento esperado: 3,0 (três) pontos;
- 4 – sempre apresenta o comportamento esperado: 4,0 (quatro) pontos. (SÃO PAULO, 2014a, art. 7º, parágrafo 2º).

A Calibragem associa a melhoria ou resultados dentro dos parâmetros do Programa. Isto é, atrela a mensuração do trabalho docente ao aprimoramento do processo educacional e/ou aprendizado desenvolvido na unidade escolar do PEI, para que a unidade escolar atinja indicadores²⁴³ pelos quais é monitorada: IDESP e do SARESP.

Em relação à etapa de consolidação da avaliação final (conhecida por Consolidação), fica definido que será a fase em que se estabelecerá a pontuação de cada integrante do QM em RPDJ da unidade escolar do PEI. Decorrerá da combinação das pontuações obtidas na avaliação das competências (360º graus), após a calibragem, e da avaliação da atuação do profissional (Avaliação de Resultados), após a apuração das informações obtidas sobre exercício do planejamento individual e aplicabilidade (ou não) do indicador de assiduidade. (SÃO PAULO, 2014a).

Essa associação de pontos encaminhará a uma situação configurada “na conformidade da matriz de nove quadrantes” (SÃO PAULO, 2014^a, art. 8º) disponível no Anexo II – Quadrantes da avaliação final constante na Resolução SE n.º 68/2014 e apresentada anteriormente nesta categoria.

Esses quadrantes estão organizados no art. 8º da referida resolução. É apresentado, também, “as possíveis combinações de pontuação das avaliações aplicadas, indicando, cada um, o encaminhamento correspondente à situação que configura” (SÃO PAULO, 2014a, art. 8º, parágrafo 1º) na seguinte conformidade:

- 1 – Quadrante 9 – pontuação alta na avaliação das competências (entre 3,1 e 4,0 pontos) e pontuação alta na avaliação do resultado (entre 3,1 e 4,0 pontos): definição de plano de desenvolvimento e formação específico para o profissional, considerando o potencial para assumir funções superiores no alinhamento vertical;
- 2 – Quadrantes 7 e 8 – pontuação baixa/média na avaliação das competências (entre 1,0 e 3,0 pontos) e pontuação alta na avaliação do

²⁴³ Tratei sobre o tema no tópico 4.1 da seção 4.

resultado (entre 3,1 e 4,0 pontos): definição de plano de desenvolvimento e formação específico, considerando a necessidade de potencializar seu desempenho na dimensão das competências;

3 – Quadrantes 2, 3 e 6 – pontuação média/alta na avaliação das competências (entre 2,1 e 4,0 pontos) e pontuação baixa/média na avaliação do resultado (entre 1,0 e 3,0 pontos): definição de plano de desenvolvimento e formação específico, considerando a necessidade de potencializar o desempenho na dimensão de resultado;

4 – Quadrante 5 – pontuação média na avaliação das competências (entre 2,1 e 3,0 pontos) e pontuação média na avaliação do resultado (entre 2,1 e 3,0 pontos): definição de plano de desenvolvimento e formação específico, considerando a necessidade de potencializar seu desempenho na dimensão das competências e na dimensão do resultado;

5 – Quadrantes 1 e 4 – pontuação baixa na avaliação das competências (entre 1,0 e 2,0 pontos) e pontuação baixa/ média na avaliação do resultado (entre 1,0 e 3,0 pontos): a permanência do profissional deve ser discutida e cogitada pelos gestores da unidade escolar, devendo, caso a decisão seja pela permanência do profissional no Programa, ser definido plano de desenvolvimento e formação específico. (SÃO PAULO, 2014a, art. 8º).

Fica na decisão do Dirigente Regional de Ensino a homologação do resultado consolidado da avaliação final dos integrantes do QM em RDPI das unidades escolares do PEI, bem como a decisão sobre os recursos impetrados pelos avaliados, quando houver.

Para concluir o processo de avaliação, compõe a etapa devolutiva da avaliação final (conhecida por Devolutiva). A partir dessa etapa, o integrante do QM avaliado “toma conhecimento da percepção dos diversos públicos que o avaliaram e pode comparar sua autopercepção com a de outras pessoas”. (SÃO PAULO, 2014j, p. 29).

Será comunicado ao integrante do QM a conclusão de sua avaliação pelos responsáveis diretos descritos no art. 5º a referida resolução — PCA/PCG para professor; PCG/Diretor para PCA; Diretor/Supervisor/PCNP para Vice e PCG; Supervisor para Diretor (SÃO PAULO, 2014j, p. 30) —, sendo necessário a ciência do resultado pelo integrante do QM. Essa também é uma etapa que o integrante do QM poderá protocolar recurso de revisão dos resultados da avaliação.

Fica definido, portanto, aos integrantes do QM em RDPI das unidades escolares do PEI, que

(...) a devolutiva deve ser dada a todos os profissionais que atuam em Regime de Dedicção Plena e Integral, sendo utilizada como referência a avaliação do processo de credenciamento, para os que iniciaram a participação no Programa, e a avaliação de desempenho 360º, para os que já atuavam nesse regime no ano anterior. É importante ressaltar que a devolutiva deve ser uma ação constante durante todo o ano escolar, a partir das novas percepções acerca do comportamento dos profissionais. (SÃO PAULO, 2014j, p. 30).

Fica organizado também pela Resolução n.º 68/2014 que

Independente do disposto no caput deste artigo, sempre que a avaliação final de um profissional implicar a cessação de sua designação no Programa Ensino Integral, a devolutiva deverá ser realizada pelo Diretor de Escola e pelo Supervisor de Ensino da unidade escolar. (SÃO PAULO, 2014a, art. 10, parágrafo único).

Em suma, constitui-se o processo avaliativo do trabalho docente dos integrantes do QM em RDPI das unidades escolares do PEI pelas etapas: Avaliação 360º graus, Avaliação de Resultados, Calibragem, Consolidação e Devolutiva. Acentua-se, então, a padronização do trabalho docente através da adoção de metas e indicadores numéricos de desempenho e resultados, sob a disciplina do gerencialismo e modelos avaliativos com enfoque performático. (LOPES; BORGHI, 2019; PARENTE, 2018; 2016; ADRIÃO; GARCIA, 2016). Assim sendo,

Os profissionais da educação se veem inseridos num contexto de performatividade, competição, cumprimento de metas, que parecem intangíveis, como se os indicadores numéricos fossem os únicos critérios que determinassem a qualidade da educação. (PARENTE, 2018, p. 98).

Desse modo, para além de interesses assistenciais, — base da ETI, ainda vigente na rede — o Programa Ensino Integral está em plena coerência com as ações da SEESP no sentido da aplicação de princípios e valores da administração privada–empresarial sobre a gestão da educação pública estadual paulista.

Isto é, tais características introduzidas na administração pública foram adotadas em São Paulo a partir das reformas estatais capitaneadas pelo governador Mário Covas (PSDB), entre 1995 a 2001, e se mantiveram como padrão nos governos paulista sob o comando do PSDB e se mantém até os dias atuais.

Observa-se, nesses 26 anos de governos psdbistas à frente do executivo estadual o aprofundamento dos princípios da Nova Gestão Pública (que busca adequar a

administração estatal à gestão mercadológica), do pensamento neoliberal (que objetiva a modificação do papel do Estado em sua vertente ampliada para o desempenho de funções públicas e estatais mínimas), em afiliação ao capital mundializado (estratégia de acumulação e expansão capitalista por meio do rentismo financeiro), conforme visto na seção 3 desta pesquisa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa nos limites do tempo e objetivos nos impossibilita a totalidade concreta dos conteúdos inerentes ao tema e de suas pretensas conclusões. Justificamos, portanto, o ímpeto de aprofundamento do conhecimento por meio de um processo de pesquisa que Kuenzer (1998) atribui como a busca de fazer a mediação entre o universal e o concreto/singular.

Dessa forma, ao longo do percurso deste trabalho, consideramos que, em relação às normativas de ampliação de turno/jornada escolar no Brasil, elas surgiram, pela primeira vez, no ordenamento jurídico da Constituição da república brasileira no ano de 1934²⁴⁴, com o estabelecimento das responsabilidades da administração estatal sobre a disponibilização de uma educação escolar de jornada ampliada.

No caso, o primeiro modelo de escola de jornada ampliada reconhecido nacionalmente foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, elaborado por Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), instalado na década de 1950 no estado da Bahia e conhecido como Escolas-Parques. Estas se orientavam por bases liberais e de diretrizes educacionais do movimento escolanovista.

Durante esse trabalho de pesquisa foram apresentados outros modelos de turno/jornada ampliada que repercutiam/repercutem as discussões sobre as concepções educacionais. São eles: a outra proposta de Anísio Teixeira, os Centros de Educação Elementar – CEE, instalados entre as décadas de 1950 e 1960 em Brasília no estado de Goiás; o Projeto Piloto de Educação de Crianças da Favela de Carlos Lacerda instalado na década de 1960 no extinto estado da Guanabara²⁴⁵, hoje estado do Rio de Janeiro; os Ginásios Vocacionais instalado na década de 1960 no estado de São Paulo; os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP's, elaborados e instalados entre as décadas de 1980 e 1990 por Darcy Ribeiro (1922-1997) no estado do Rio de Janeiro; o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC instalados entre as décadas de 1980 e 1990 no estado de São Paulo; as Escolas–Padrão instaladas na década de 1990 no estado de São Paulo. De âmbito nacional, com incentivo federal: as Classes Experimentais instaladas entre as décadas de 1950 e 1960; os Centros Integrados de Apoio à Criança – CIAC's instalados na década de 1990; os Centros de Atenção Integral

²⁴⁴ Conforme visto na seção 2.

²⁴⁵ Foi incorporado ao estado do Rio de Janeiro no ano de 1975.

à Criança – CAIC's instalados entre as décadas de 1990 e 2000; o Programa Mais Educação – PME instalados entre o ano de 2000 até 2016; o Programa Novo Mais Educação – PNME instalados entre o ano de 2017 até 2019. E, por fim, os modelos de turno/jornada ampliada vigentes na rede pública estadual de ensino paulista: o Projeto Escola de Tempo Integral – ETI instalados a partir do ano de 2005; e o Programa Ensino Integral – PEI instalados a partir do ano de 2012.

Apesar das peculiaridades de cada modelo, identificamos como elemento comum nas propostas de políticas educacionais brasileiras relacionadas à ampliação de turno/jornada escolar a adoção de ações públicas residuais, compensatórias e/ou focalizadas aos setores pobres da população. O enfoque em cada contexto fundamentou-se nas alterações de regimes políticos, reformas funcionais da administração estatal e nos ajustes políticos e econômicos — em todas as esferas federativas. As políticas educacionais relacionadas à ampliação de turno/jornada escolar não superaram as concepções autoritárias ou assistencialistas. Mesmo concepções democráticas que se anunciaram emancipatórias, como as Escolas-Parques e os CIEP's, também não superaram as bases assistencialistas.

Com relação às propostas recentes de turno/jornada ampliada no estado de São Paulo, os modelos ETI e PEI, a realização deste trabalho possibilitou sua contextualização por meio da ampliação do entendimento das posições ideológicas, políticas e administrativas da SEESP, nesse período de 26²⁴⁶ anos de gestões²⁴⁷ psdbistas. Concepções que fundamentaram (e ainda fundamentam!) as formulações e aplicabilidade das políticas educacionais estaduais paulistas e as consequências à rede pública estadual de ensino, bem como nas ações colaborativas às redes de ensino dos municípios paulistas.

Consideramos que as recentes políticas educacionais de ampliação de turno/jornada escolar do estado São Paulo vigentes na rede pública estadual ensino

²⁴⁶ Estamos em vigência do governo psdbista de João Doria (2019-2022).

²⁴⁷ Foram eleitos: 1. – (Cabeça de Chapa)/Mário Covas – PSDB (1995-1998); 2. – (Cabeça de Chapa)/Mário Covas – PSDB (1999-2001), (vice) Geraldo Alckmin – PSDB (2001-2002); 3. – (Cabeça de Chapa)/Geraldo Alckmin – PSDB (2003-2006), (vice) Cláudio Lembo – PFL (2006); 4. – (Cabeça de Chapa)/José Serra – PSDB (2007-2010), (vice) Alberto Goldman – PSDB (2010); 5. – (Cabeça de Chapa)/Geraldo Alckmin – PSDB (2011-2015); 6. – (Cabeça de Chapa)/Geraldo Alckmin – PSDB (2015-2018), (vice) Márcio França – PSB (2018); 7. – (Cabeça de Chapa)/João Doria – PSDB (2019-2022), (vice) Rodrigo Garcia – PSDB.

paulista estão alinhavadas a LDBEN n.º 9.394/1996 e aos Planos Nacionais de Educação – PNE (2001–2010)²⁴⁸ e (2014 a 2024)²⁴⁹. Essas normativas federais indicam regras gerais de funcionamento ao território nacional de ampliação de turno/jornada escolar à educação básica, como: os limites de horário de funcionamento; o progressivo aumento de unidades escolares em funcionamento de turno/jornada escolar ampliada nas redes de ensino; o direcionamento ao atendimento das crianças em idade escolar das camadas socioeconomicamente vulneráveis. Há ainda a possibilidade, pela LDBEN n.º 9.394/1996, de implementação da ampliação de turno/jornada escolar pelos entes federados a partir de critérios próprios de efetivação a cada rede ensino e suas capacidades de atendimento.

Embora haja estratégias, previsões e objetivos dentro de cada meta do PNE vigente (assim como o PNE anterior), não foram publicadas sanções ou penalidades aos poderes públicos (união, estados, municípios e distrito federal) pelo não cumprimento dos planos educacionais decenais. Desse modo, com relação à ampliação de turno/jornada escolar, ainda permanecem o caráter residual da política educacional e a predominância da ideia assistencialista tanto nos planos decenais quanto na LDBEN n.º 9.394/1996.

No caso do estado de São Paulo, as posições político-administrativas da SEESP estão em um escopo de redesenho institucional dos expedientes públicos paulistas através da introdução dos princípios da Nova Gestão Pública, da aplicabilidade do receituário neoliberal em um contexto de desenvolvimento mundializado das forças produtivas, financeiras e econômicas. Há a inserção e aprofundamento de formas privado-empresariais na administração estatal em uma face fortalecida a partir da vitória eleitoral no ano de 1995 de Mário Covas (1995–2001) ao governo estadual paulista e de seu correligionário psdbista, Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) à presidência da república brasileira.

Desse modo, foram implementadas pela SEESP políticas de desconcentração, redistribuindo as responsabilidades aos municípios paulistas. Intensificou-se a transferência de funções e/ou serviços públicos educacionais, de gestão da educação e

²⁴⁸ Lei Federal n.º 10.172, (de 09 de janeiro de 2001).

²⁴⁹ Lei Federal n.º 13.005, (de 25 de julho de 2014).

de competências administrativas, pedagógicas e financeiras (com reorganização da estrutura da SEESP, da rede de ensino, bem como o desembaraço administrativo burocrático).

Também foi desenvolvida pela SEESP uma prática constante de relacionamento com os setores privatistas empresariais para a provisão de serviços de toda ordem (educacionais, de segurança, de limpeza e de zeladoria, por exemplo) introduzidos na realidade das unidades escolares. Por meio disso, se busca estabelecer o desempenho mercantil na administração estatal redistribuindo de recursos públicos e contratos de gestão entre a administração estatal e a iniciativa privado-empresarial lucrativa e não lucrativa, o que Bresser Pereira (1995a) caracteriza como políticas de descentralização para a execução da Sociedade Civil.

Apesar das coligações eleitorais vencedoras ao governo estadual paulista nos últimos 26 anos terem como cabeça de chapa candidatos filiados ao PSDB, os processos políticos, econômicos e administrativos de base gerencialista e neoliberal são fomentados e aprofundados perpassados às características programáticas e próprias de cada governo eleito a cadeira de governador do estado de São Paulo.

O Programa Ensino Integral – PEI estudado nesta pesquisa é um modelo de ampliação de jornada escolar condizente com a disciplina estadual de gestão pública gerencialista. O programa traz valores neoliberais, como: de custo-eficiência (do funcionamento do programa na unidade escolar), controle e avaliação (dos integrantes do QM e dos estudantes) com definição de metas e medição de resultados, no desenvolvimento das atividades laborais dentro dos critérios esperados e do desempenho escolar dos estudantes. O PEI também faz parte das políticas de incentivo à parceria com o setor privado-empresarial que, além de contribuir com a implementação do Programa na rede de ensino paulista, construiu o modelo promovendo adequações conforme as demandas da SEESP para a rede.

A partir dessas demandas da SEESP, o modelo prevê os critérios de seleção: das unidades escolares e integrantes do Quadro de Magistério que atuarão nelas; o regime de trabalho diferenciado, o Regime de Dedicção Plena e Integral e Gratificação de Dedicção Plena e Integral; os critérios de avaliação dos integrantes do QM para permanência no Programa; a introdução de mecanismos pedagógicos e de gestão e dos

elementos de convivência, que determinam a rotina a ser assumida nessas unidades.

Para o funcionamento do PEI em uma unidade escolar é necessária a adesão por ela e o enquadramento da unidade nos critérios estabelecidos pela SEESP, sendo um deles atendimento às camadas mais socioeconomicamente vulneráveis. Isto porque as políticas educacionais paulistas estão em consenso com as normativas federais da educação. Para priorização de atendimento, são elencadas as unidades escolares que se situam em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano. Porém, o PEI também indica outros critérios, condizentes com a racionalização de recursos, para o atendimento de unidade escolar: alto nível de ociosidade do prédio escolar e número mínimo de salas de aulas disponíveis.

A partir desses critérios de adesão ao Programa, o governo estadual paulista aplica parâmetros gerencialistas de gestão estatal, pautados na racionalidade econômica (custo-eficácia e efetividade) e proposições técnicas (supostamente impessoais e com neutralidade política) formuladas sob uma base privado-empresarial. O modelo pauta-se em ações impositivas de funcionalidade administrativa e, apesar da contratualidade anunciada pela participação do Conselho de Escola, o distanciamento das práticas de negociação de conflito para a formulação de políticas públicas.

O estudo de todas as resoluções, normativas, instruções e ações do PEI permitiram a definição das categorias de análise: a) sujeitos e seus papéis no PEI, b) processo de contratualização e c) mecanismos de controle, avaliação e performatividade profissional no PEI.

Na categoria sujeitos e seus papéis no PEI buscamos demonstrar a estrutura, organização e funcionamento do Programa. Dentro do modelo, há declarada uma hierarquização definida entre os integrantes do Quadro de Magistério da unidade escolar e também dos agentes externos responsáveis pelo Programa (na Diretoria de Ensino regional e na SEESP). Isso, devido ao fato, fundamentalmente, de se tratar do controle do trabalho de cada profissional do QM e no final de cada ano letivo apresentar um relatório de resultados mediante os comportamentos esperados com os índices individuais a partir de pontuação ancorada nos valores neoliberais pré-existentes no modelo. Resultados individuais que implicam na permanência ou não do sujeito no Programa e, portanto, sob as condições do RDPI e GDPI.

Na categoria processo de contratualização buscamos compreender a realização do contrato de adesão ao PEI firmado entre a unidade escolar e a SEESP. Há, no processo de contrato, o anúncio da obrigatoriedade decisória do Conselho de Escola, espaço de representação da comunidade escolar e local na escola. Contudo, isso é feito mediante um modelo pronto e fechado de base neoliberal e gerencialista, não havendo espaço para as necessidades de ampliação de jornada da comunidade escolar. No final, as decisões passam pelo chancelamento da SEESP, que delibera sobre o funcionamento ou não do Programa na unidade escolar. Assim, cumprem-se as formalidades democráticas, fundamentadas no pelo princípio de gestão democrática da educação constante na Constituição da república brasileira de 1988, na LDBEN n.º 9.394/1996 e na Meta 19 do Plano Nacional da Educação – PNE (2014–2024). Contudo, na prática, não há divisão real do poder decisório, fica evidente a subordinação das comunidades escolares e locais às iniciativas burocratizadas (critérios técnicos, de mérito e compensatório) do governo estadual.

Na categoria mecanismos de controle, avaliação e performatividade profissional no PEI, buscamos demonstrar os mecanismos de fiscalização, de controle administrativo e social do trabalho profissional, bem como as políticas de performance a que os integrantes do Quadro de Magistério estão submetidos ao aderirem ao PEI. Evidenciamos que foram publicadas normativas e documentos que reorganizaram o trabalho do QM nas unidades escolares e que as avaliações de desempenho individuais vão para além da capacidade profissional, adentrando as atitudes pessoais, de hábitos e sentimentos.

Portanto, ao longo da análise, foram identificados elementos da Nova Gestão Pública presentes nesse modelo: o tecnicismo burocrático (ancorado nos princípios da racionalidade econômica, custo-eficácia, produtividade e performance); reconhecimento do mérito individual e coletivo em uma base de sujeitos bem-sucedidos com aptidão e de habilidades sancionadas pelas demandas de mercado cosidas ao pensamento neoliberal em afiliação ao capitalismo mundializado.

Na tentativa de resposta às questões levantadas na introdução deste trabalho: por que uma política de jornada ampliada para os estudantes modifica de forma tão profunda a gestão escolar? Identificamos e procuramos demonstrar ao longo desta pesquisa a

introdução e predomínio da política educacional de jornada ampliada para os estudantes da rede pública estadual de ensino paulista pelo modelo Programa de Ensino Integral – PEI. Esse modelo intensifica os mecanismos de gestão (ampliando do controle, fiscalização e avaliação da gestão escolar) e conjuntamente modifica a organização da unidade escolar (pedagógica, curricular e de convivência): amplia os expedientes de responsabilização dos integrantes do QM pelos resultados educacionais obtidos, regula a metodologia pedagógica utilizada no programa e impõe comportamentos de convivência para o desenvolvimento do programa. Além de corroborar com a ampliação de políticas públicas educacionais de base mercadológica, gerencialista e neoliberal.

Isso posto, nos vem a outra questão: afinal, quais são os objetivos que sustentam o Programa de Ensino Integral para além da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola?

Por meio do modelo do PEI, fomentam-se princípios formativos educacionais aos estudantes do Programa de valorização do individualismo, da competição, do empreendedorismo, de meritocracia, da flexibilização, de habilidades e competências utilizando como parâmetro indivíduos exitosos em um meio social meritocrático de acordo com as demandas do mercado. Busca-se, desse modo, a instrumentalização, a preparação e a produção de estudantes/ futuro trabalhadores.

Procuramos identificar e demonstrar ao longo dessa pesquisa, que os mecanismos de gestão e pedagógicos nesse modelo se entrelaçam. Assim, empenha-se a SEESP em consolidar o PEI como um modelo de jornada ampliada que traduz princípios de mercado e neoliberais.

Apesar dessas considerações, sabemos que o tema ainda está inconcluso e exige muitos estudos que busquem adentrar as escolas para entenderem os efeitos dessa lógica gerencial no cotidiano das unidades escolares, na vida dos integrantes do Quadro de Magistério (professores, diretores, vice-diretores, coordenadores e outras funções docentes), bem como na própria concretização dos objetivos e metas de formação dos estudantes. Entretanto, esperamos que esta pesquisa tenha contribuído para ensejar ao menos o primeiro passo nessa direção.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. Gestão e qualidade da educação de escolas estaduais paulistas no contexto dos indicadores de desempenho. **RBPAE**, vol. 31, n. 1, p. 177–195, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/viewFile/58924/35201>> Acesso em: 28 mar 2021.

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na Administração Pública: Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n. 10 (Fundação Escola Nacional de Administração Pública) - Brasília, 1997, p. 52. Disponível em: <<http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrciocad%2010.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2020.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. As reformas educacionais no estado de São Paulo e a escola de tempo integral: relações entre poder público e setor privado na implantação de uma política educacional. p.167-191. In: (Orgs.). Jefferson Carriello do Carmo; Regina Tereza Cestari de Oliveira; Celeida Maria Costa de Souza e Silva. **Transformações do Estado e influências nas políticas educacionais no Brasil**. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

ADRIÃO, Theresa. Oferta do ensino fundamental em São Paulo: um novo modelo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 79-98, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0529102.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2020.

ALVES, Edson Ferreira. A meta 19 do PNE 2014-2024 e os PMEs das capitais brasileiras: implicações para a gestão democrática. In: (org.). DOURADO, Luiz Fernandes. **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. p. 399-421

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: (Orgs.). SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. – Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra: 1995. p. 9-23. Disponível em: <<http://www.unirio.br/unirio/cchs/ess/Members/giselle.souza/politica-social-ii/texto-1-balanco-do-neoliberalismo-anderson>> Acesso em: 26 jan. 2020.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas e no Nacional-desenvolvimentismo (1930–1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 102–123, ago. 2006 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4916/art8_22e.pdf> Acesso em: 15 set. 2019.

ANTONIOLI, Márcia Helena Magati. **A utilização das tecnologias de informação e comunicação na gestão escolar: plataformas digitais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)**. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade de Araraquara,

Araraquara, SP: UNIARA, 2017. 105f. Disponível em:
<<https://m.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2017/marcia-helena-magati-antonioli.pdf>> Acesso em: 28 out. 2020.

ARRETCHE, Marta T. S. Emergência e desenvolvimento do welfare state: teorias explicativas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, nº 39, Rio de Janeiro, 1.º semestre de 1995. Disponível em: <<http://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-39/452-emergencia-e-desenvolvimento-do-welfare-state-teorias-explicativas/file>> Acesso em: 27 dez. 2019.

BATISTA JR., Paulo Nogueira. O Plano Real à luz da experiência mexicana e argentina. **Estudos Avançados**, 10 (28), 129-197, 1996. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ea/v10n28/v10n28a07.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2020.

BEDIN, Gilmar Antonio; NIELSSON, Joice Graciele. A crise dos anos 70 do século 20 e a ruptura da tendência socializante das sociedades capitalistas: algumas observações sobre a ascensão das ideias neoliberais e suas consequências. **Revista Direito e Desenvolvimento** – a. 2, n.4, julho/dezembro 2011. p. 39-60. Disponível em:
<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tA_phEBqY_UJ:https://periodicos.unipe.br/index.php/direitoedesenvolvimento/article/download/179/161/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 26 dez. 2019.

BERGO, Luisa Foppa. **Escola de Tempo Integral: reflexões sobre o papel da escola a partir de diferentes experiências no Brasil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BERGO, Luisa Foppa; RAMOS, Géssica. Escola de tempo integral: reflexões sobre o papel da escola a partir de diferentes experiências no Brasil. **Revista Comunicações**. Ano 23, nº 1, jan./abr. 2016. p. 91-106. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba. ISSN impresso 0104-8481 - ISSN Eletrônico 2238-121X. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2587/1675>> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. O projeto paulista de escola em tempo integral: novos papéis numa velha estrutura. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 148-156, 2014 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/56214/34837>> Acesso em: 17 nov. 2019.

BERMÚDEZ, Ana Carla. **Doria espera aumentar em mais de 30% número de escolas em tempo integral. Educação**. Universo Online S/A. [29 de nov. 2020]. Disponível em:
<<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/09/25/gestao-doria-expansao-programa-de-ensino-integral.htm?cmpid=copiaecola>> Acesso em: 25 maio de 2021.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: Programa Especial de Educação. In.: (Org). Marieta de Moraes Ferreira. **A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro**. - Rio de Janeiro: Alerj, CPDOC/FGV, 2008. p. 95-127. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10020/a_for%C3%A7a_do%20_povo1.pdf> Acesso em: 20 out. 2019.

BORGES, Zacarias Pereira. **A política educacional do Estado de São Paulo durante os governos do PMDB (1983-1994): a proposta partidária e sua execução**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: Unicamp, 2001. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253004>> Acesso em: 01 ago. 2020.

BORGES NETTO, Mario; LUCENA, Carlos Alberto. O trabalho como princípio e a organização do trabalho pedagógico na escola. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 371-381, Oct.-Dec., 2015. Disponível em: <10.4025/actascieduc.v37i4.24462> Acesso em: 19 jan. 2020.

BOTIGLIERI, Monica Fernanda; BEZERRA NETO, Luiz. O neoliberalismo, o Banco Mundial e a educação: alguns apontamentos. **Revista Histedbr On-line**. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640401/7960>> Acesso em: 19 jan. 2020.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Ruppel da. As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, p. 14485-14301, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_9811.pdf> Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada: Como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem**. Brasília: Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação. 2011a. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/caminhos_elaborar_educ_integral_cipe_seb.pdf> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. Constituição de 1824. **Dicionário Período Imperial**. 2017. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/305-constituicao-de-1824>> Acesso em: 17 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. (Brasília, 5 de outubro de 1988). Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 23 out. 2019.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891).** Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm> Acesso em: 27 ago. 2019.

_____. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934).** Nós, os representantes do povo brasileiro, pondo a nossa confiança em Deus, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para organizar um regime democrático, que assegure à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e econômico, decretamos e promulgamos a seguinte. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm> Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937).** Presidência da República. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm> Acesso em: 23 set. 2019.

_____. [Constituição (1946)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946).** Presidência da República. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm> Acesso em: 24 set. 2019.

_____. **Decreto-lei nº 4.073 (de 30 de janeiro de 1942).** Lei orgânica do ensino industrial. Legislação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 23 set. 2019.
BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244 (de 09 de abril de 1942).** Lei orgânica do ensino secundário. Legislação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 23 set. 2019.

_____. **Decreto de 14 de maio de 1991.** Dispõe sobre o Projeto Minha Gente, e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/Anterior%20a%202000/1991/Dnn139.htm> Acesso em: 01 out. 2019.

_____. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm> Acesso em: 04 set. 2019.

_____. **Decreto nº 631 (de 12 de agosto de 1992).** Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. Legislação. Legislação Informatizada. Câmara dos Deputados. 1992. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1992/decreto-631-12-agosto-1992-449097-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. **Decreto nº 1.366 (de 12 de janeiro de 1995).** Dispõe sobre o Programa Comunidade Solidária e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 1995b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1995/D1366.htm> Acesso em: 25 maio 2020.

_____. **Decreto nº 6.094 (de 24 de abril de 2007).** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Decreto nº 6.425, (de 4 de abril de 2008).** Dispõe sobre o censo anual da educação. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6425.htm> Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.083 (de 27 de janeiro de 2010).** Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Decreto nº 99.519 (de 11 de setembro de 1990)**. Institui a Comissão do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99519.htm> Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação, 2009. p. 52. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Ementa Constitucional nº 14 (de 12 de setembro de 1996)**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm#art5> Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Ementa Constitucional nº 19 (de 04 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. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm> Acesso em: 13 abr. 2021

_____. **Ementa Constitucional nº 53 (de 19 de dezembro de 2006)**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art2> Acesso em: 20 jun 2020.

_____. **Lei Complementar nº 101 (de 4 de maio de 2000)**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp101.htm> Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 16 (de 12 de agosto de 1834)**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lm/LIM16.htm> Acesso em: 25 set. 2019.

_____. **Lei nº 4.024 (de 20 de dezembro de 1961)**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 01 out. 2019.

_____. **Lei nº 5.692 (de 11 de agosto de 1971)**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 01 out. 2019.

_____. **Lei Federal nº 6.767 (20 de dezembro de 1979)**. Modifica dispositivos da Lei nº 5.682, de 21 de julho de 1971 (Lei Orgânica dos Partidos Políticos), nos termos do artigo 152 da Constituição, alterado pela Emenda Constitucional nº 11, de 1978; dispõe sobre preceitos do Decreto-Lei nº 1.541, de 14 de abril de 1977; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, Brasília, 20 de dezembro de 1979, p. 19.463. 1979. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6767-20-dezembro-1979-357280-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 1 ago. 2020.

_____. **Lei nº 8.069 (de 13 de julho de 1990)**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 01 out. 2019.

_____. **Lei nº 9.394 (de 20 de dezembro de 1996)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 26 out. 2019.

_____. **Lei nº 9.424 (de 24 de dezembro de 1996)**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 1996d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm> Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Lei nº 9.608 (de 18 de fevereiro de 1998)**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9608.htm> Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL Lei nº 10.172 (de 09 de janeiro de 2001). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Lei nº 11.494 (de 20 de junho de 2007).** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Lei nº 11.947 (de 16 de junho de 2009).** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm> Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. **Lei nº 13.005 (de 25 de junho de 2014).** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Casa Civil. Presidência da República. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#anexo> Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. Manual da educação integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do programa dinheiro direto na escola – pdde/educação integral, no exercício de 2011. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Secretaria de Educação Básica. Ministério Da Educação. 2011. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sFT-XtkUQIAJ:https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/100-resolucoes%3Fdownload%3D6156:resolucao-no-20-de-652011-manual+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 09 nov. 2019.

_____. **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010. 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8143-c-manual-pdde-2010-educacao-integral-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. - Vol. 8. p. 146

_____. **Plano decenal de educação para todos.** Secretaria de Educação Fundamental I. Ministério da Educação e do Desporto. - Brasília: MEC, 1993. - Versão atualizada. 120p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2019.

_____. **Portaria Normativa Interministerial n.º 17 (de 24 de abril de 2007).** Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Portaria nº 1.144 (de 10 de outubro de 2016).** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial a União – Seção 1., nº 196, terça-feira, 11 de outubro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 11 nov. 2019.

_____. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Programa Mais Educação: Passo a passo.** Brasília: Secretaria da Educação Básica. Ministério da Educação. 2011b. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/11_passo_passo_mais_educacao_se_b.pdf> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Organizações sociais.** Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Secretaria da Reforma do Estado. – 5ª ed. Brasília: MARE, 1998d. 74 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 2)

_____. **Os avanços da reforma na administração pública: 1995-1998.** Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília: MARE, 1998c. 127 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; c. 15). Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno15.pdf>> Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998b. p. 436. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2019.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília, 1995a. p. 86 (Documentos da Presidência da República). Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2019.

_____. **Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas.** – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 92 – (Série Mais Educação). Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/cad_mais_educacao_2.pdf> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Territórios Educativos para a Educação Integral.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Série Cadernos Pedagógicos). Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2019.

_____. **Uma estratégia de desenvolvimento social.** Presidência da República. Governo Fernando Henrique Cardoso. – Brasília: Presidência da República, 1996b. 112 p. – (Coleção documentos da Presidência da República). Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/uma-estrategia-de-desenvolvimento-social-1996>> Acesso em: 24 maio 2020.

_____. **Um Projeto de Um Projeto de Reconstrução Nacional.** Secretaria de Imprensa da Presidência da República. Brasília, 1991. p. 138. Disponível em: <[www.biblioteca.presidencia.gov.br > projeto-de-reconstrucao-nacional > file](http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/projeto-de-reconstrucao-nacional)> Acesso em: 31 out. 2019.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A economia e a política do Plano Real. **Revista de Economia Política**, vol. 14, nº 4 (56), out./dez. 1994. p. 129-149. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/PDF/56-10.PDF>> Acesso em: 18 abr. 2020.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. *In*: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (orgs). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial** – Rio de Janeiro, RJ: Editora Fundação Getúlio Vargas: 1998. p. 21-38. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/1998/98-gestaodosetorpublico-estrategia&estrutura.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2020.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, n. 45, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>> Acesso em: 01 maio 2020.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, ano 2, nº 3, p. 37-46, dez./2008. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1192>> Acesso em: 30 dez. 2019.

CARNEIRO, Ricardo; MENICUCCI, Telma Maria Gonçalves. Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes. In: **Fundação Oswaldo Cruz. A saúde no Brasil em 2030 – prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: desenvolvimento, Estado e políticas de saúde [on-line]**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. Vol. 1. pp. 135-194. ISBN 978-85-8110-015-9 Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/895sg/pdf/noronha-9788581100159-06.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2020.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. / Martin Carnoy; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira – Brasília: UNESCO, 2002. 136p. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000296.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2020.

CARRARO, Gissele; FURLAN, Karina Morgana; OLIVEIRA, Mara de. Desigualdade social, pobreza e políticas sociais na contemporaneidade. In: (Org). Enzo Bello, Martonio Mont'Alverne Barreto Lima, Sérgio Augustin. **Direito e marxismo [recurso eletrônico]** /. - Caxias do Sul, RS: Educus, 2014.p. 254-265.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, novembro de 1990**. Disponível em: <<http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2019.

CARVALHO, Cesar Machado; ARAUJO, Geraldo Jose Ferraresi de. Elite imperial brasileira: da inspiração à prática do agir político. **Revista Húmus** - ISSN: 2236-4358, nº 4, p. 5-16, jan./fev./mar./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1604/2752>> Acesso em: 17 ago. 2019.

CARVALHO, Levindo Diniz; RAMALHO, Bárbara; SANTOS, Kildo Adevaír dos. O Mais Educação na América Latina: legados a infâncias e juventudes pobres. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e80711, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n1/2175-6236-edreal-44-01-e80711.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2019.

CÁSSIO et. al. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. **Educ. Soc.** Seção Especial: Privatização da Educação, Campinas, v. 41, e241711, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/kxDYrrv3sTJVFWThpTHZ7vc/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em:

25 jul. 2021.

CASTANHA, André Paulo; BITTAR, Marisa. O papel dos professores na formação social brasileira: 1827-1889. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.34, p.37-61, jun. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639578/7147>> Acesso em: 17 ago. 2019.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Implicações da Nova Gestão Pública na organização das universidades federais brasileiras. Conferência da Associação FORGES. (5: 2015: Universidade de Coimbra: Portugal). **Anais da 5ª Conferência da Associação FORGES**; realizada em 18, 19 e 20 de novembro de 2015. Universidade de Coimbra: Portugal. Disponível em: <http://www.aforges.org/wp-content/uploads/2016/11/1-Alda-M.D.Arau_jo-Castro_Implicacoes-da-nova-gestao-publica.pdf> Acesso em: 18 mar. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>> Acesso em: 28 out. 2019.

_____. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>> Acesso em: 01 out. 2019.

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp141694.pdf>> Acesso em: 01 out. 2019.

CHAVES JÚNIOR, Sérgio Roberto. Luis Contier e as Classes Secundárias Experimentais no Instituto Alberto Conte (1951- 1962). Congresso Brasileiro de História da Educação (8.: 2015: Maringá, PR). **Anais**: caderno de resumos [do] VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, 29 de junho a 02 de julho de 2015. - Maringá: UEM, 2015. P. 106. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/c_coord/cc28.pdf> Acesso em: 13 out. 2019.

CHAVES, Rossi Henrique Soares; ZWICK, Elisa. Interesse Público e Gerencialismo: Sobre Algumas Contradições do Estado Neoliberal. Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais. (4: 2016: Escola de Administração UFRGS: Porto Alegre) **Anais do IV Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**; realizado de 19 a 21 de outubro de 2016. Escola de Administração

UFRGS: Porto Alegre. p. 1-17. Disponível em:
<<https://anaiscbeo.emnuvens.com.br/cbeo/article/view/242>> Acesso em: 31 mar. 2020.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz; MARQUES, Sandra Machado Lunardi. **O Movimento da Escola Nova, Classes Experimentais e Ginásios Vocacionais (1958-1970)**. Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p. 582-598, maio-ago. 2016. Disponível em: <DOI: 10.14393/che-v15n2-2016-7> Acesso em: 08 out. 2019.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Plano Nacional de Educação 2014-2024 - meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33. p. 102-120. Disponível em:
<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FjlShSS1DJ4J:periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/2433/1274+&cd=12&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 26 nov. 2019.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Texto 9 – Resistência da sociedade civil às graves violações de direitos humanos**. Relatório. vol. II. textos temáticos. dez/2014. Disponível em:
<<http://www4.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/movimento-estudantil/documentos/volume-2-texto9.pdf>> Acesso em: 20 out. 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. (São Paulo). **Deliberação CEE nº 02, (15 de março de 2000)**. Dispõe sobre o cadastramento geral dos alunos de Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. 2000. Disponível em:
<<http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0200.html>> Acesso em: 28 out. 2020.

_____. (São Paulo). **Parecer CEE nº 67, (18 de março de 1998)**. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. 1998. Disponível em:
<http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E16_PARECER%20CEE%20N%C2%BA%206798.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

COORDENADORIA DE INFORMAÇÃO, EVIDÊNCIA, TECNOLOGIA E MATRÍCULA. **Programa de Ensino Integral (PEI)**. São Paulo. CITEM. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 27 ago. 2020. Disponível em:
<<https://dados.educacao.sp.gov.br/dataset/programa-de-ensino-integral-pei>> Acesso em: 09 nov. 2020.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação (Porto Alegre)**, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>> Acesso em: 09 nov. 2020.

COSTA, Marilda de Oliveira. **Nova Gestão Pública e a redefinição de fronteiras público-privadas na educação brasileira**. 1ª. ed. - Curitiba: Appris, 2019. (Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridade).

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108.pdf>> Acesso em: 01 set. 2019.

_____. A educação escolar, a exclusão a seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/educacao_escolar_exclusao_destinatarios.pdf> Acesso em: 23 set. 2019.

_____. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBPAAE** – v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19325/11225>> Acesso em: 01 nov. 2019.

DAGNINO, Evelina. ¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando? In: (Coord.) Daniel Mato. **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, p. 95-110, 2004.

DALE, Roger. A educação e o estado capitalista: contribuições e contradições. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 13, n.º 1: p.17-37, jan./jun, 1988. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewFile/3064/330>> Acesso em: 08 abr. 2021.

DANTAS, Gisele Kemp Galdino. **Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial neoliberal à consolidação do modelo gerencial**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 2013. 153 f.

DASSO JÚNIOR, Aragon Érico. “Nova Gestão Pública” (NGP): a teoria de administração pública do estado ultraliberal. **Direito e administração pública II [Recurso eletrônico on-line]** organização CONPEDI/UFSC; coordenadores: Maria Lírida Calou de Araújo e Mendonça, Gisela Maria Bester, Luiz Henrique Cademartori. – Florianópolis: CONPEDI, 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d05c25e6e6c5d489>> Acesso em: 18 fev. 2020.

DATHEIN, R. **De Bretton Woods à Globalização Financeira: Evolução, Crise e Perspectivas do Sistema Monetário Internacional**. 2003. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mXZFXvE8Qm4J:https://www.ufrgs.br/fce/wp-content/uploads/2017/02/TD05_2003_dathein.pdf+&cd=7&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

Acesso em: 01 mar 2020.

DAVIES, Nicholas. **Fundeb: a redenção da educação básica?** – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

_____. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p.753-774, out. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a07v2796.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2020.

DELANEZE, Taís. A proclamação da república e a primeira reforma educacional do novo regime: democracia x educação popular. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas – HISTEDBR – UNICAMP/SP, de 10 a 13 de julho de 2006. **Anais...** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/T/Tais%20delaneze.pdf> Acesso em: 31 ago. 2019.

DEZOUZART, Elizabeth; ALDÉ, Lorenzo; SETEMY, Adrianna. **Luís Antônio Fleury Filho**. In: Fundação Getulio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/luis-antonio-fleury-filho>> Acesso em: 28 out. 2019.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. **O Programa Escola de Tempo Integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104825/dib_mab_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 07 out. 2019.

DI GIOVANNI, Geraldo. SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, ano XX, vol. 20, n. 67, agosto/1999. pp. 70-111. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>>. Acesso 02 out. 2019.

DIAS, Viviane Cristina. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e180303, 2018 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e180303.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2019.

DINIZ, Eli. Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais. In: (Org.) Dulce Pandolfi. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999. 345p. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/142.pdf> Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Empresariado industrial, representação de interesses e ação política: trajetória histórica e novas configurações. **Política & Sociedade**, vol. 9, nº 17, outubro de 2010. p. 101–139. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/15675/14196>> Acesso em: 15 abr. 2020.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. **Anísio Teixeira e a organização do espaço escolar: planejando escolas, construindo sonhos**. Congresso Brasileiro de História da Educação (1.: 2000: Rio de Janeiro, Rio de Janeiro). Educação no Brasil: história e historiografia: 1. Congresso Brasileiro de História da Educação - Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/036_celia_rosangela.pdf> Acesso em: 01 out. 2019.

DOURADO, Luiz Fernando. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. In: Luiz Fernandes Dourado (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização**. (Meio Eletrônico) - Brasília: Anpae, 2020. p. 10-33. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>> Acesso em: 11 de maio de 2021.

DRAIBE, Sonia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social – USP**. Novembro/2003. p. 63-101. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ts/v15n2/a04v15n2.pdf>> Acesso em: 25 maio 2020.

_____. As políticas sociais e o neoliberalismo – Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, São Paulo, (17), n. 17, 30 maio 1993, p. 86-101. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959/27690>> Acesso em: 14 jul. 2019.

EBOLI, Terezinha. **Uma Experiência de Educação Integral**. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP/MEC. 1969. Bahia: INEP/MEC, 2018. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>> Acesso em: 06 out. 2019.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica**. Congresso Brasileiro de História da Educação (5.: 2008: Aracaju, Sergipe). O ensino e a pesquisa em história da educação: 5. Congresso Brasileiro de História da Educação – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf>> Acesso em: 29 set. 2019.

ESPING-ANDERSEN. Gosta. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova**, nº 24, setembro/1991. p. 84-116. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n24/a06n24.pdf>> Acesso em: 26 dez. 2019.

EVARISTO, Jorge Luiz de Souza et. al. Escolas de governo e seu papel estruturante na formação de servidores em tempos de Nova Gestão Pública: relatos de experiências no Nordeste brasileiro. **Revista do Serviço Público**, nº. 70 (Especial), dez 2019. p. 107-131. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/1488/2317>> Acesso em: 15 mar. 2020.

FAGIONATO, Yomara Feitosa Caetano de Oliveira. **Interfaces curriculares entre as Classes Secundárias Experimentais e os Ginásios Vocacionais, em São Paulo (1951-1968)**. Encontro Estadual de História da ANPUH. (16.: 2016: Chapecó, Santa Catarina). História e Movimentos Sociais: 16. Encontro Estadual de História da ANPUH - Universidade Federal da Fronteira Sul; Chapecó, Santa Catarina. 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.sc.anpuh.org/resources/anais/43/1464506074_ARQUIVO_Artigo-ANPUH-SCfinal.pdf> Acesso em: 13 out. 2019.

FALEIROS, Vicente de Paula; et. al. **Participação e institucionalização (embates de 1990 a 1994)**. In: A construção do SUS: histórias da Reforma Sanitária e do Processo Participativo / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 300 p. – (Série I. História da Saúde no Brasil). Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/construcao_do_SUS_2006.pdf> Acesso em: 30 out. 2019.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 8ª. ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2000. - (Didática; 1)

FERRAZ, Helder; NEVES, Tiago; NATA, Gil. A emergência e evolução da educação compensatória na teoria e na prática: fragilidades e possibilidades. **Educação, Sociedade & Culturas**. 2018, Issue 52. p. 83-103. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/cie/sites/default/files/ESC52_Helder_Tiago_Gil.pdf> Acesso em: 18 out. 2019.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio. BITTAR, Marisa. Elitismo e exclusão: a trajetória de 500 anos de educação brasileira. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. n. 09, jun./2000. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/605/493>> Acesso em: 17 ago. 2019.

_____. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. 123 p. — (Coleção UAB-UFSCar).

FERREIRA, Cândido Guerra et. al. **Alternativa sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro**. In: Seminário ABET, Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1991. Disponível em:

<<http://www.cesit.net.br/cesit/images/stories/04CadernosdoCESIT.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2020.

FERRETTI, Celso João; VIANA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento de. Escola pública em tempo integral: o PROFIC na rede estadual de São Paulo. **Cad. Pesq.**, São Paulo (78): 5-17, fevereiro, 1991. Disponível em:

<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1049/1057>> Acesso em: 05 nov. 2019.

FONSECA, João Pedro. O PROFIC: programa de formação integral da criança —anotações de um seminário. **R. FAC. EDUC.**, São Paulo. 12(1/2): 167-187, jan./dez. 1986. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33361/36099>> Acesso em: 05 nov. 2019.

FONSECA, Marília Massard. **Resgate da história de implantação do CAIC Paulo Dacorso Filho na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um centro de ensino e pesquisa aplicado à educação Agroecológica**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:

<<https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/1639> > Acesso em: 01 out. 2019.

FONSECA, Vitória Azevedo da; LIMA, Paulo Gomes. Sobre a política curricular do Estado de São Paulo (2007-2009): algumas reflexões e encaminhamentos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 544-565 jul./set. 2018. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26574/26720>> Acesso em: 25 out. 2020.

FONTES, Virgínia. A Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César França, NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org).

Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf>> Acesso em: 12 abr. 2021.

FORIGO, Marlus Vinicius. Crise do Estado de Bem-Estar Social e neoliberalismo. **Relações Internacionais no Mundo Atual**, nº 3, 2003. Disponível em:

<<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RIMA/article/view/228/201>> Acesso em: 15 mar. 2020.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a11v2899.pdf>> Acesso em: 01 maio 2020.

FREITAS, Suzana Cristina de, FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes. Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996. **Holos.**, 36(7), p. 1-16. 2020. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10061/pdf>> Acesso em: 17 abr. 2021.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. Trad. Luciana Carli. Artenova S.A., 1977.

GALTER, Maria Inalva; MENDES, Claudinei Magno Magre; PERIN, Conceição Solange Bution. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: relação entre conhecimento, indivíduo e sociedade. **Revista Educere et Educare**. vol. 11, nº 21, jan./jul. 2016 Unioeste Campus de Cascavel p. 277-292. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/13529/10075>> Acesso em: 17 set. 2019.

GANEM, Angela. Hayek: da teoria do mercado como ordem espontânea ao mercado como fim da história. **Política & Sociedade**, vol. 11, nº 22, Florianópolis, novembro de 2012. p. 93-117. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2175-7984.2012v11n22p93/23763>> Acesso em: 26 jan. 2020.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. — 2ª ed. — São Paulo: SP, Cortez, 1994. 240p. — (Coleção magistério 2º grau. Série formação o professor)

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GILOLO, Jaime. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: (Org) Jaqueline Moll ... [*et al.*]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. - Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GONÇALVES, Diego Marques; SOUZA, Fábio Franzotti de. As limitações da emenda constitucional n.º 19/98 na implementação do modelo gerencial de administração pública no Brasil. **Direito e administração pública II [Recurso eletrônico on-line]** organização CONPEDI/UFSC; coordenadores: Maria Lírida Calou de Araújo e Mendonça, Gisela Maria Bester, Luiz Henrique Cademartori. – Florianópolis: CONPEDI, 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=cc4288ab4c5cb6a3>> Acesso em: 18 fev. 2020.

GONÇALVES, Nayla Cristiana Beraldo. A crise estrutural do sistema capitalista: o reflexo do naufrágio da humanidade. Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais (4: 2016: Belo Horizonte, MG). **Anais do 4º Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais**; realizado de 19 a 21 de maio de 2016 – Belo Horizonte, MG. Disponível em: <<https://cress-mg.org.br/hotsites/Upload/Pics/c6/c63a2eb1-2a24-4b92-a8be-48902a0e5389.pdf>> Acesso em: 26 dez. 2019.

GOULART, Débora Cristina. **Entre a denúncia e a renúncia: A APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) frente às reformas na educação**

pública na gestão Mário Covas (1995-1998). 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP: Unicamp, 2004. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/278919>>. Acesso em: 24 out. 2020.

GOULART, Débora Cristina; PINTO, José Marcelino Rezende; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.19, n.1, jan./mar. 2017. p. 109-133. Disponível em: <<10.20396/etd.v19i0.8647797>> Acesso em: 25 out. 2020.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_04_2009_o_gestor_escolar.pdf> Acesso em: 14 abr. 2021.

GUSSO, Divonzir Arthur. Plano Decenal de Educação Para Todos — para uma nova matriz de políticas públicas de educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Plano+Decenal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos/4c857280-e330-46b6-a242-c47b218fcb36?version=1.3>>. Acesso em: 01 out. 2019.

IAMANOTO, Marilda Villela. A Questão Social no Capitalismo. *Temporalis*. **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, ano 2, n. 3 (jan/jul 2001) Brasília: ABEPSS, Graflin, 2001. p. 09-32. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf> Acesso em: 15 mar. 2020.

IANONI, Marcus. Políticas Públicas e Estado: O Plano Real. **Lua Nova**, São Paulo, 78: 143-183, 2009. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-XljjHBbpeQJ:www.scielo.br/pdf/ln/n78/a09n78.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 01 abr. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. [online], 2021. Disponível em: <<https://ces.ibge.gov.br/base-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html#:~:text=O%20Sistema%20Nacional%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,pela%20primeira%20vez%20em%201990.>>. Acesso em: 21 maio 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de Gestão Educacional: Princípios e Conceitos Liderança Servidora e Motivação Planejamento e**

Operacionalização (TGE). ICE, 2ª ed. 2016. Disponível em: <<http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/Tecnologia-de-Gest%C3%A3o-Educacional-TGE.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (BRASIL). **Censo Escolar**. Educação Básica. [1 jun. 2020] 2020a. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. (BRASIL). **Histórico**. Saeb. [31 ago. 2020] 2020c. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>>. Acesso em: 21 maio 2021.

_____. (BRASIL). **Projeto Minha Gente: Informações Básicas sobre o Projeto**. Brasília, maio de 1992. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001907.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. (BRASIL). Resultados preliminares do Censo Escolar (rede estaduais e municipais) – Anexo I. Brasília: Inep, 2020b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

_____. (BRASIL). Sinopse Estatística de Educação Básica 2020. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 24 maio 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecido. Política educacional na rede estadual paulista: primeiras iniciativas da gestão (2019-2022). In: **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Theresa Adrião, Luciana Rosa Marques e Márcia Angela da Silva Aguiar (organizadoras.) Meio Eletrônico – Brasília: Anpae, 2019. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/POLITICAS-E-PRIORIDADES.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2021.

JEFFREY, Debora Cristina. A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Revista Exitus**, vol. 02, n. 02, p. 51-60, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/103>> Acesso em: 27 jun. 2020.

KELLER, Vilma. **Carlos Frederico Werneck de Lacerda**. In: Fundação Getulio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2009. Disponível em:

<<http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/dicionarios/verbete-biografico/carlos-frederico-werneck-de-lacerda>> Acesso em: 18 out. 2019.

KINZO, Maria D'Alva Gil. A Democratização Brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo Em Perspectiva**, 15(4) 2001. p. 3-12. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n4/10367.pdf>> Acesso em: 20 out. 2019.

KODJA, Claudia Chueri. **Crise econômica ao final do século XX – 1970 a 2000: advento de uma nova organização social e financeira**. 2009. Tese (Doutorado em História Econômica) – Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-09112009-114329/publico/CLAUDIA_CHUERI_KODJA.pdf> Acesso em: 26 dez. 2019.

KOVÁCS, Ilona. **Trabalho, crise econômica e social e propostas para a saída da crise**. First International Meeting of Issow – Work, Social Change and Economic Dynamics: Challenges for Contemporary Societies. 27-28 November 2014: Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Ilona_Kovacs2/publication/304040151_Trabalho_crise_economica_e_social_e_propostas_para_a_saida_da_crise/links/5764639508ae1658e2ee2915.pdf> Acesso em: 26 dez. 2019.

KUENZER, A Z. (1998). Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.55-75.

LACERDA et al. **Economia Brasileira**. In: Antônio Corrêa de Lacerda... [et al.]; (Orgs) José Márcio Rego, Rosa Maria Marques; colaboração especial Rodrigo Antonio Moreno Serra. — 4.ed. — São Paulo: Saraiva, 2010.

LAMOUNIER, Bolívar. **Redemocratização**. In: Fundação Getulio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/redemocratizacao>> Acesso em: 20 out. 2019.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (orgs) **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas**. -- Maringá: Eduem, 2011. p. 121-172. Disponível em: <http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=system/files/Liv-Cezar_1a.pdf> Acesso em: 22 nov. 2020.

LARA, Ricardo; LUPATINI, Márcio; TRISTÃO, Ellen Lucy. O processo de mundialização do capital e sua forma “adequada” de conhecimento. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.

Especial, p. 65-91, mai.2009 – ISSN: 1676-2584. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/33e/art05_33esp.pdf> acesso em: 15 mar. 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2019. (Estado de sítio)

LEMOS, Renato; CARNEIRO, Alan. **Itamar Augusto Cautiero Franco**. In: Fundação Getulio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/itamar-augusto-cautiero-franco>> Acesso em: 23 mar. 2020.

LIMA JÚNIOR, Olavo Brasil; LATTMAN-WELTMAN, Fernando. **Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)**. In: Fundação Getulio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/partido-do-movimento-democratico-brasileiro-pmdb>> Acesso em: 16 jul. 2020.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2184/TeseKRRL.pdf?sequence=1&isAllowEd=y>> Acesso em: 30 jan. 2020.

LIMA, Maria Cecília Rizzi. **Da biblioteca escolar à sala de leitura nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental paulista: leis, decretos, normas, agentes**. 2016. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19131/2/Maria%20%20Cecilia%20Rizzi%20Lima.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2021.

LIMONGI, Fernando. Fazendo Eleitores e Eleições: Mobilização Política e Democracia no Brasil Pós-Estado Novo. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 58, nº 2, 2015, pp. 371 a 400. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v58n2/0011-5258-dados-58-2-0371.pdf>> Acesso em: 24 set. 2019.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do Modelo Neoliberal na educação. **Política e Gestão Educacional** (online), v. 05, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi5_artigoedianeledes.pdf> Acesso em: 17 abr. 2021.

LOPES, Maria Fernanda Arraes; BORGHI, Raquel Fontes. Programa ensino integral paulista: a organização do trabalho docente. Educação: **Teoria e Prática**, v. 29, n.60, Rio Claro, SP, p. 47-

62 [janeiro-abril. 2019]. Disponível em:
 <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12759>> Acesso em 18 nov. 2019.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, ano XIII, nº 11, dezembro de 2011. p. 98-108. Disponível em:
 <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/694/o/11_artigos_o_governo.pdf> Acesso em: 15 abr. 2020.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; NETTO BORGES, Mario. A tarefa dos intelectuais diante da realidade social: denúncia ou combate? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 65, p. 298-309, [out 2015] – ISSN:1676-2584. 2015. Disponível em:
 <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642712/10191>> Acesso em: 19 out. 2019.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; NETTO BORGES, Mario. Intelectuais e educação: o debate brasileiro em torno da lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei nº 4.024 de 1961). **História e Perspectivas**, Uberlândia (57): 281-306, jul./dez. 2017. Disponível em:
 <<http://dx.doi.org/10.14393/HeP-v30n57-2017-11>> Acesso em: 19 out. 2019.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf Acesso em: 20 jul. 2014.

MARÇAL RIBEIRO, Paulo Rennes. História da Educação Escolar no Brasil: Notas para uma reflexão. **Paidéia**, FFCLRP: USP, Ribeirão Preto, 4, p. 15-30, fev./jul., 1993. Disponível em:
 <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf> >Acesso: 16 ago. 2019.

MARIN, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Parcerias entre o setor público e o privado em escolas estaduais paulistas e o trabalho do professor: alguns dados para reflexão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 113-127, jan./abr. 2012. Disponível em:
 <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v23n1/08.pdf>> Acesso em: 26 out. 2020.

MARQUES, Júlia; TOMAZELA, José Maria. **Governo de SP: 200 escolas estaduais reabriram nesta terça**. Terra Networks Brasil S.A., São Paulo, 8 set. de 2020. Disponível em:
 <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/governo-de-sp-200-escolas-estaduais-reabriram-nesta-terca,6226c22c77592f6432bb2127ea1a1c06vbyxitlx.html>> Acesso em: 08 nov. 2020.

MARTINS, Alice Fátima. Escolas-Parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira. In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (orgs). **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964) –**

Brasília, GO: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: 2006. p. 143-158. Disponível em:
 <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/An%C3%ADsio+Teixeira+na+dire%C3%A7%C3%A3o+do+Inep+Programa+para+a+Reconstru%C3%A7%C3%A3o+da+Na%C3%A7%C3%A3o+Brasileira+%281952-1964%29/894086f8-5422-48b7-8229-0f05168b465e?version=1.1>>
 Acesso em: 08 out. 2019.

MARTINS, Carlos Estevam. Tecnocracia ou Tecnoassessoria?. **R. Adm. Emp.**, Rio de Janeiro, 10(2): 39-66, jul./set. 1970. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rae/v10n3/v10n3a02.pdf>>
 Acesso em: 09 abr. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral: Demanda expressa pela representação social: O que se lê, o que se vê**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Rev. Bras. Educ.**, Dez 2004, no.27, p.40-56. ISSN 1413-2478. Disponível em:
 <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03.pdf>> Acesso em: 18 out. 2019.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. História da Educação no Brasil. **Diretoria de Educação a Distância** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Universidade Aberta do Brasil – Ministério da Educação. 2 ed. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012. 95p. Disponível em:
 <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/207142/2/Historia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso: 01 set. 2019.

MELLO, Guiomar Namó de; SILVA, Rose Neubauer da. O que pensar da atual política educacional? **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set. 1992. p. 3-17. Disponível em:
 <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000624.pdf>> Acesso em: 31 out. 2019.

MENEZES, Henrique Zeferino. **A crise do desenvolvimento brasileiro: dívida externa, condicionalidades e as relações com o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial (1974-1987)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2008.
 MESKO, Andressa de Sousa Rodrigues. **O Programa “Educação- Compromisso de São Paulo” e as estratégias de implementação das políticas empresariais na gestão escolar**.

2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp, 2018.

MESKO, Andressa de Souza Rodrigues; SILVA, Arnaldo Valentim; PIOLLI, Evaldo. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 9, n. 2, p. 156-170, 2016 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69693/39239>>. Acesso em: 22 jul. 2019.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, 15 (42), 2001. p. 153-168. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a05.pdf>> Acesso em: 23 out. 2019.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; KILL, Andressa Neves. A escola de tempo integral no Brasil: trajetória histórica e legal. **Colloquium Humanarum**, vol. 12, n. Especial, 2015, p. 976-984. Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 19 a 22 de outubro, 2015. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%20NO%20BRASIL%20TRAJET%C3%93RIA%20HIST%C3%93RICA%20E%20LEGAL.pdf>> Acesso em: 01 out. 2019.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. (BRASIL). **Conheça o PNAE. PNAE. Compras da Agricultura Familiar**. [on-line]. Disponível em: <<http://mds.gov.br/compra-da-agricultura-familiar/pnae>> Acesso em: 10 nov. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (BRASIL). **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SE/SEB/CNE, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 11 jul. 2020.

_____. (BRASIL). **Perguntas frequentes. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/perguntas-frequentes-fundeb>> Acesso em: 20 jun 2020

_____. (BRASIL). **Portaria MEC nº 438 (de 28 de maio de 1998)**. Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. 1998f. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf> Acesso em: 13 jul. 2020

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (BRASIL). **Portaria MEC nº 264 (de 26 de março de 2007)**. Institui o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília,

27 de março de 2007, Seção 1, nº 59. 2007d. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/legislacao_documentos/2011/portaria_n264_dia_nacional_censo_2007.pdf> Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. (BRASIL). **Portaria MEC nº 316 (de 4 de abril de 2007)**. O Censo Escolar da Educação Básica será realizado em regime de colaboração entre a União, os Estados e os municípios, a partir de um processo descentralizado de coleta de dados individualizados de alunos, turmas, profissionais de educação e de escolas, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de abril de 2007, Seção 1, nº 66. 2007e. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/download/censo/2007/legislacao/Portaria316-4_abril_2007.pdf> Acesso em: 13 jul. 2020

_____. (BRASIL). **Portaria nº 462 (de 27 de maio de 2009)**. No tocante ao acréscimo de atribuições ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Diário Oficial da União, Brasília, 27 de maio de 2009, Seção 1, nº 100, p. 54. 2009. Disponível em:
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=28/05/2009&jornal=1&pagina=54&totalArquivos=152>> Acesso em: 14 jul. 2020.

_____. (BRASIL). **Portaria nº 807 (de 18 de junho de 2010)**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de junho de 2010, Seção 1, nº 100, p. 71-72. 2010c. Disponível em:
<<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=21/06/2010&jornal=1&pagina=71&totalArquivos=168>> Acesso em: 14 jul. 2020

_____. (BRASIL). **Portaria nº 1.570 (de 20 de dezembro de 2017)**. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017. CONJUR-MEC/CGU/AGU. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146. 2017a. Disponível em:
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2020

_____. (BRASIL). **Portaria Normativa nº 4 (de 11 de fevereiro de 2010)**. Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de fevereiro de 2010, Seção 1, nº 30, p. 28. 2010b. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria4_enem_certificacao_ensino_medio.pdf> Acesso em: 14 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (BRASIL). **Resolução CNE/CP nº 2 (de 22 de dezembro de 2017)**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada

obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. (BRASIL). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998e. 174 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. (BRASIL). **Parecer CEB nº 03 (de 12 de março de 1997)**. No tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de abril de 1997. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb018_98.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. (BRASIL). **Parecer CEB nº 15 (de 1 de junho de 1998)**. No tocante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998. 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. (BRASIL). **Parecer CEB nº 18 (de 3 de agosto de 1998)**. No tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª a 8ª séries. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de novembro de 1998. 1998d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb018_98.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. (BRASIL). **Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente PRONAICA: subprogramas e ações**. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. Brasília, janeiro de 1994. (Série – Documentos Básicos 3). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002528.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. (BRASIL). **Resolução CEB nº 1 (de 7 de abril de 1999)**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. (BRASIL). **Resolução CEB nº 2 (de 7 de abril de 1998)**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 1998. Seção 1, p. 31. 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. (BRASIL). **Resolução CEB nº 3 (de 26 de**

junho de 1998). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de agosto de 1998. Seção 1, p. 21. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf> Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. (BRASIL). **Resolução nº 4 (de 13 de julho de 2010)**. Define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. (BRASIL). Parecer CNE/CP nº 15 (de 15 de dezembro de 2017). No tocante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 2017. 2017d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>> Acesso em: 10 jul. 2020.

MORAES, Reginaldo Camello Corrêa de. O Legado de Margareth Thatcher. **Conjuntura Internacional** (Belo Horizonte, On-line), v. 10, p. 19, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/399754861/5699-22199-1-SM-pdf>> Acesso em: 22 dez. 2019.

MOREIRA, Elias Enrique; ANGELO, Karina Cintra de Abreu. **A Política Educacional Paulista (1995-2000): um olhar sobre a Secretaria da Educação e a Assembléia Legislativa**. Mostra Acadêmica – UNIMEP (4.: 2006: Piracicaba, SP). 4ª Mostra Acadêmica da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/308.pdf>> Acesso em: 25 out. 2020.

MOREIRA, José Manuel; AZEVEDO ALVES, André. Gestão Pública: entre a visão clássica da Administração Pública e o novo paradigma da Governança Pública. **Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública**, vol. VII, nº. 11, 2009. p. 11-36. Universidad Central de Chile Santiago, Chile. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/960/96011647005.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2020.

MORETTI, Monica Fernanda Botiglieri. **O Banco Mundial, o Neoliberalismo e a Educação do Campo no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9302/TeseMFBM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 19 jan. 2020.

MOTA, Silvia Maria Coelho. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. Seminário da REDESTRADO (6: 2006: Universidade Estadual do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro) **Anais do VI**

Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente; realizado de 06 a 07 de novembro de 2006. Universidade Estadual do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, RJ. p. 1-10. Disponível em: <http://educacao.assis.sp.gov.br/uploads/divulgacao/637540_arquivo.pdf> Acesso em: 17 nov. 2019.

_____. O Projeto Escola de Tempo Integral: implicações na prática docente. [CD-ROM]. Seminário da Redestrado (7: Buenos Aires: Argentina). **Anais** do VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina; realizado em 3, 4 e 5 de julho de 2008. Buenos Aires: Argentina. p. 1-22.

MOTTA, Paulo Roberto de Mendonça. O estado da arte da gestão pública. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 53, n. 1, jan/fev. 2013. p. 82-90. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v53n1/v53n1a08.pdf>> Acesso em: 19 mar. 2020.

NADER, Giordanno; SILVA, Edson Mendonça da. Acumulação financeira e desenvolvimento na periferia: notas sobre o processo de financeirização no Brasil pós-estabilização monetária. **OIKOS**, vol. 16, n. 1. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.revistaoikos.org/seer/index.php/oikos/article/view/441/243>> Acesso em: 15 mar. 2020.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. — 1ª reimpr. — São Paulo: SP, E.P.U/MEC, 1976. 400p. (Convênio com a Fundação Nacional de Material Escolar — Ministério da Educação e Cultura).

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. **Os Ginásios Vocacionais Estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960**. Encontro Nacional de História Oral (13.: 2016: Porto Alegre, RS) História oral, práticas educacionais e interdisciplinaridade. Porto Alegre, 01 a 04 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1466705219_ARQUIVO_Artigo-Anpuh-PR2016.pdf> Acesso em: 09 out. 2019.

NETTO, José Paulo. Cinco Notas a Propósito da “Questão Social”. *Temporalis*. **Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, ano 2, n. 3 (jan/jul 2001) Brasília: ABEPSS, Graffline, 2001. p. 41-50. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf> Acesso em: 15 mar. 2020.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). **Educação e política no limiar do século XXI** - 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 5-58. (Coleção educação contemporânea)

NIGELSKI, Aline. O CAIC de Ponta Grossa a partir de uma análise histórica e sócio-política. Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil” –

HISTEDBR (7: 2006: Campinas, SP). **Anais** do VII Seminário Nacional do HISTEDBR; realizado de 10 a 13 junho de 2006/ Maria Isabel M. Nascimento, José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani (Organizadores). – Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/A/Aline%20Nigelski.pdf> Acesso em: 01 out. 2019.

OLIVEIRA, Augusto Neftali Corte de. Neoliberalismo durável: o Consenso de Washington na Onda Rosa Latino-Americana. **Opinião Pública**, Campinas, vol. 26, nº 1, jan.-abr., p. 158-192, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/op/v26n1/1807-0191-op-26-1-0158.pdf>> Acesso em: 07 set. 2020.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A mundialização do capital e a crise do neoliberalismo: o lugar mundial da agricultura brasileira. *Geosp – Espaço e Tempo* (Online), v. 19, n. 2, p. 229-245, ago. 2015. ISSN 2179-0892. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/102776/pdf_1> Acesso em: 15 mar. 2020.

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906-1924)**. 2012. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia: UFU, 2012. Disponível em:
<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13885/1/d.pdf> > Acesso em: 01 set. 2019.

OLIVEIRA, Tatiana de. **Gestão empresarial na educação pública paulista (2006-2016): uma análise dos efeitos da qualidade total no trabalho docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: Unicamp, 2017. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/322608/1/Oliveira_TatianaDe_M.pdf>. Acesso em: 31 out. 2020.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 180, maio. 2016 – Especial 15 anos. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:8-iHPGSJwdkJ:www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29541/16552+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 29 set. 2019.

PALMA FILHO, João Cardoso. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. **História da Educação**. UNIVESP — UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”). 2005b. p. 1-19. Disponível em:
<<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf> > Acesso em: 19 set. 2019.

PALMA FILHO, João Cardoso. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 21, 153-174, jan.-jun. 2010. Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/2015/2051>> Acesso em: 28 out. 2019.

_____. A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). **História da Educação**. UNIVESP — UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”). 2005a. p. 1-14. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>> Acesso em: 31 ago. 2019.

PALHARES, Isabela. Rede estadual de SP terá 1 em cada 5 escolas em tempo integral em 2021. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 nov. de 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/rede-estadual-de-sp-tera-1-em-cada-5-escolas-em-tempo-integral-em-2021.shtml>> Acesso em: 08 nov. 2020.

PERA, Guilherme; MENEZES, Dyelle. MEC firma compromisso para tornar Brasil referência na América Latina até 2030. [*online*]. In: **Governo Federal**. Ministério da Educação. Educação Básica. [quinta-feira, 11 de julho de 2019]. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/77991-mec-firma-compromisso-para-tornar-brasil-referencia-na-america-latina-ate-2030>> Acesso em: 14 jul. 2021.

PEREIRA, Jordeana Davi; SILVA, Sheyla Suely de Sousa; PATRIOTA, Lucia Maria. Políticas sociais no contexto neoliberal: focalização e desmonte dos direitos. **Qualit@s – Revista Eletrônica** – ISSN 1677 – 4280 – Edição Especial. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/64/56>> Acesso em: 26 jan. 2020.

PEREIRA, Sueli Menezes; OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Valorização do magistério da educação básica: entre o legal e o real. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 33-48, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 08 abr. 2021.

PARENTE, Juliano Mota. Gerencialismo e performatividade na gestão da educação brasileira. **Educação em Revista**, Marília, vol.19, n.1, p. 89-102, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/336200661_Gerencialismo_e_Performatividade_na_Gestao_da_Educacao_Brasileira> Acesso em: 27 jun. 2020.

PARO, Vitor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 16.^a ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F., NEVES, L.M.W., (orgs). **Fundamentos da educação escolar do**

Brasil contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 67-107. ISBN: 978-85-7541-612-9. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129-04.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2019.

PEREA, Nayane Moreno. **O Programa Creche Escola e sua(s) concepção(ões) de Educação Infantil: entre o Estado e o Município**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP: UFSCar, 2019.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. – São Paulo: Xamã, 2003.

PIANA, Maria Cristina. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. In: **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>> Acesso em: 23 set. 2019.

PIMENTA, Margareth de Castro Afeche. Competitividade internacional, flexibilidade produtiva e integração social no sul do Brasil. **Scripta Nova (Revista Electrónica De Geografía y Ciencias Sociales)**, Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B.21.741-98, vol. VI, nº. 119 (66), 1 de agosto de 2002. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-66.htm>> Acesso em: 12 set. 2020.

PIOLLI, Evaldo; HELOANI, José Roberto Montes; PIOLLI, Gisiley Paulim Zucco. A participação do setor empresarial nas políticas educacionais no estado de São Paulo (Brasil) e suas implicações no trabalho docente. Seminário Internacional de la Red Estrado. 11, México. **Anais...** México, UPN, 2016, p. 1-19. Disponível em: <http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/87.pdf>. Acesso em 10 abr. 2019.

PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro. O Termo Modernização Conservadora: Sua Origem e Utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**, vol. 40, nº 3, jul./set. 2009. p. 411-424. Disponível em: <<https://ren.emnuvens.com.br/ren/article/view/367/315>> Acesso em: 06 abr. 2020.

PORTELLA FILHO, Petrônio. O ajustamento na América Latina: crítica ao modelo de Washington. **Lua Nova**, nº 32. 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n32/a07n32.pdf>> Acesso em: 06 abr. 2020.

PRIORI, A., *et al.* História do Paraná: séculos XIX e XX [online]. In: **A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais**. pp. 199-213. Maringá:

Eduem, 2012. - ISBN 978-85- 7628-587. Disponível em:
<<http://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-15.pdf>> Acesso em: 20 out. 2019.

RAMOS, Gêssica Priscila. A gestão democrática da educação nas legislações brasileiras: da Constituição Federal de 1988 ao novo Plano Nacional de Educação (2014-2024). In: SILVA, Flávio Caetano da; MORETTI, Paulo Eduardo (org.). **Formação de conselheiros municipais de educação em Goiás: possibilidades, perspectivas e limites**. -- São Carlos: Pixel, 2018. p. 29-43.

_____. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **RBPAE**, v. 29, n.3, set/dez. 2013. p. 537-556. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/download/47224/29425>> Acesso em: 28 out. 2020

RAMOS, Gêssica Priscila. A política educacional paulista sob a lógica da reforma do estado brasileiro nos anos de 1990: uma análise relacional entre objetivos e pretextos. **Anais...** In: 33 Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. 33 Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2010. v. U. p. 1-13. Disponível em:
<<http://bvssite.bvseps.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=405>>. Acesso em: 06 mai. 2019.

_____. **Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP: UFSCar, 2008. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2196/1706.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 24 out. 2020.

_____. O professor na política educacional: tentativa de identidades forjadas?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, p. 129/7-143, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36146/23334>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0546.pdf> Acesso em: 31 mar. 2020.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. – Campinas, SP: Autores Associados, 1995. – (Coleção memória da educação)

REIS, Tiago. URV: entenda o papel da Unidade Real de Valor dentro do Plano Real. **Suno Research**. Economia, 10 fev. 2019. Disponível em:

<<https://www.sunoresearch.com.br/artigos/urv-unidade-real-de-valor/>> Acesso em: 18 abr. 2020.

REZENDE, Flávio da Cunha. A Nova Gestão Pública e transformações na administração pública paulista. In: **Governo do Estado de São Paulo**. Recursos Humanos, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/RFP%20Set%202006%20-%20resumo%20para%20publicacao%20-%20GERAL_v2.pdf>. Acesso em: 01 out. 2018.

_____. O dilema do controle e a falha seqüencial nas reformas gerenciais. **Revista do Serviço Público** — v.1, n.1 (nov. 1937) — Ano 53, n.3 (Jul-Set/2002). Brasília: ENAP (Fundação Escola Nacional de Administração Pública), 1937. trimestral. Disponível em: <<http://antigo.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fRezendeCad53.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro, RJ: Bloch Editores S.A., 1986. Disponível em: <https://www.academia.edu/19418901/Livro_dos_CIEPs?auto=download> Acesso em: 23 out. 2019.

RICARDO, Allan. Sem mágica, real doma a inflação. **Correio Braziliense**. Economia, p. 9, 22 jun. 2009. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/42170/complemento_1.htm?sequence=2> Acesso em: 18 abr. 2020.

RODRIGUES, Cesar Augusto. A reestruturação produtiva do capital e seus impactos sobre o trabalho docente. **Impulso**, Piracicaba, 25(64), 29-44, set.-dez. 2015. ISSN Impresso: 0103-7676, ISSN Eletrônico: 2236-9767. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2526/1698>>. Acesso em: 01 out. 2019.

_____. Novo Modelo de Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo: a lógica organizacional toyotista na educação pública. In: **Anais do II Seminário Nacional de Teoria Marxista: o capitalismo e suas crises**, Uberlândia, 10 a 12 de maio de 2016. Uberlândia: Puebla Editora, 2016, pp. 1-12.

_____. O Programa “Educação: Compromisso de São Paulo” e o “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”: Crítica à incorporação dos valores da lógica empresarial na educação escolar pública. **Rev. HISTEDBR On-line**, v. 20, Campinas – SP, 2020. p. 1-23. Disponível em: <[10.20396/rho.v20i0.8654673](https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8654673)> Acesso em: 13 dez. 2020.

RODRIGUES, Mônica. Imprensa: uma relação de amor e ódio. In: (Org). Marieta de Moraes Ferreira. **A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro**. - Rio de Janeiro: Alerj, CPDOC/FGV, 2008. p. 68-94. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10020/a_for%C3%A7a_do%20_povo1.pdf> Acesso em: 20 out. 2019.

RUSSO, Miguel; CARVALHO, Celso. Reforma e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007-2011). **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012. Disponível em: <www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/download/...> Acesso em: 26 out. 2020.

RUS PEREZ, José Roberto. **A política educacional do Estado de São Paulo 1957-1990**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP: Unicamp, 1994. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253810>> Acesso em: 11 set. 2020.

RUS PEREZ, José Roberto. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>> Acesso em: 29 out. 2019.

SANFELICE, J. L. A política educacional no Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 146-59, jan./dez. 2010. Disponível em: <revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/...> Acesso em: 25 out. 2020.

SALLUM Jr., Brasílio. Governo Collor: O Reformismo Liberal e a Nova Orientação da Política Externa Brasileira. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, vol. 54, nº. 2, Rio de Janeiro, 2011. p. 259-288. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v54n2/v54n2a02.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2020.

SALLUM Jr, Brasílio; CASARÕES, Guilherme Stolle Paixão. O impeachment do presidente Collor: a literatura e o processo. **Lua Nova**, São Paulo, 82: 163-200, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n82/a08n82.pdf>> Acesso em: 29 out. 2019.

SANTOS, Benedito Rodrigues, *et al.* Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros. *In*: ASSIS, Simone Gonçalves de, *et al.*, (orgs). **Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente [on-line]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; Educação a Distância da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, 2009, p. 19-65. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/3svc2/pdf/santos-9788575415962-03.pdf>> Acesso em: 29 out. 2019.

SANTOS, Tatiane Rosa. **Educação nos CIEPs: O caso do Ginásio Público 241 – Nação Mangueirense**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado

do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNSnJsRnJ6RzNKb00/edit>> Acesso em: 19 out. 2019.

SÃO PAULO (Estado). A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno. **Secretaria de Estado da Educação**. Governo do Estado de São Paulo./ coordenação e execução, Sebastião Aguiar; edição final, Cesar Mucio Silva. - São Paulo: SE, 2013d. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/572.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

_____. (Estado). **Avaliação da Aprendizagem e Nivelamento**. Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. Caderno Gestor. 1ª ed. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2014c.

_____. (Estado). **Cartilha Conselho de Escola**. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2014l. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/762.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. (Estado). Comunicado. Programa Ensino Integral: Edital de Credenciamento para a Atuação em 2021. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. Poder Executivo, São Paulo, SP. [quarta-feira, 9 de dezembro de 2020]. Seção I, 2020e. p 85-86. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fdezembro%2f09%2fpag_0085_6eef93df99d3ddcf30203b7227eec195.pdf&pagina=85&data=09/12/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100085> Acesso em: 19 dez. 2020.

_____. (Estado). **Comunicado SE de 31 de março de 1986**. Conselho de Escola. 1986b. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/comSE31_03_86.htm> Acesso em: 24 abr. 2021.

_____. (Estado). **Currículo em ação: Procedimento passo a passo**. Ensino Integral. Caderno do Professor. Volume único. Versão Preliminar. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. 2021a.

_____. (Estado). **Currículo em ação: Caderno do Gestor**. Modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral. Volume único. Versão Preliminar. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. 2021b.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 25.469, (de 7 de julho de 1986)**. Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas. Departamento de Documentação e Informação. Secretaria Geral Parlamentar. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

1986a. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1986/decreto-25469-07.07.1986.html>> Acesso em: 28 out. 2019.

_____. (Estado). **Decreto nº 52.460, (de 5 de junho de 1970)**. Dispõe sobre integração de ginásios na rede comum de estabelecimentos de ensino oficial e das providências correlatas. Departamento de Documentação e Informação. Secretaria Geral Parlamentar. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 1970. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1970/decreto-52460-05.06.1970.html>> Acesso em: 10 out. 2019.

_____. (Estado). **Decreto nº 57.571, (de 2 de dezembro de 2011)**. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. 2011a. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>> Acesso em: 04 nov. 2017.

_____. (Estado). **Decreto nº 57.791, (de 14 de fevereiro de 2012)**. Altera a composição do Conselho Consultivo do Programa Educação – Compromisso de São Paulo. 2012f. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2012/decreto-57791-14.02.2012.html>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

_____. (Estado). **Decreto nº 59.354, (de 15 de julho de 2013)**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. 2013a. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

_____. (Estado). **Decreto n.º 64.770, (de 31 de janeiro de 2020)**. Altera o Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013, que dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 2020a. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64770-31.01.2020.html>> Acesso em: 25 out. 2020.

_____. (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. Caderno Gestor. 1ª ed. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2014b.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2014f. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 30 nov.

2019.

_____. (Estado). **Escola de tempo integral: Orientações para a adesão ao Programa Ensino Integral**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2012e. Disponível em: Acesso em: 01 jun 2016.

_____. (Estado). **Governador (1995-2001: Mário Covas Júnior)**. Discurso de posse do primeiro mandato do governador do estado de São Paulo. 1º de janeiro de 1995, s/p. Disponível em: <<https://www.fundacaomariocovas.org.br/mario-covas/pronunciamentos/discurso-de-posse-do-primeiro-mandato-de-governador-do-estado-de-sao-paulo>> Acesso em: 22 set. 2020.

_____. (Estado). **Governo de São Paulo lança o programa “Inova Educação”**. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo, [Seg, 06/05/2019]. 2019f. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-lanca-o-inova-educacao/>> Acesso em: 22 julho 2021.

_____. (Estado). Governo de SP anuncia mais 400 escolas no Programa de Ensino Integral e triplica unidades no estado. **Secretaria de Estado da Educação**. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 05 nov. 2020. 2020b. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governo-de-sp-anuncia-mais-400-escolas-no-programa-de-ensino-integral-e-triplica-unidades-no-estado/>> Acesso em: 09 nov. 2020.

_____. (Estado). Iniciativa propõe pacto com a sociedade para tornar a educação paulista uma das melhores do mundo. Compromisso de São Paulo. **Secretaria de Estado da Educação**. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, [2017]. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>> Acesso em: 03 nov. 2017.

_____. (Estado). **Inova Educação: transformação hoje, inspiração amanhã**. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo, [2019]. 2019g. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/governo-de-sp-lanca-o-inova-educacao/>> Acesso em: 22 julho 2021.

_____. (Estado). **Lei Complementar nº 1.078, (de 17 de dezembro de 2008)**. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação. 2008c. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>> Acesso em: 28 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.164, (de 04 de janeiro de 2012)**. Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino

médio de período integral, e dá providências correlatas. 2012a. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

_____. (Estado). **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. 2012b. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

_____. (Estado). **Lei nº 16.279, (de 08 de julho de 2016)**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. 2016. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares. Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo**. Caderno Gestor. 1ª ed. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2014j.

_____. (Estado). **Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral. Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo**. Caderno Gestor. 1ª ed. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2014g.

_____. (Estado). **Modelo PEI de Dois Turnos**. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2019f. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/09/anexo01_extraii_2019_09_16_li m.pdf> Acesso em: 14 jul. 2021.

_____. (Estado). **Orientação para o procedimento de adesão ao Programa Ensino Integral 2020-2021**. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2020f. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ORIENTA%c3%87%c3%83O-PARA-O-PROCEDIMENTO-DE-ADES%c3%83O-AO-PEI-2020-2021.pdf>> Acesso em: 01 maio 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Perguntas e Respostas: Ensino Integral 2020**. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2019d. Disponível em: <<https://desenvolvimentoefape.educacao.sp.gov.br/tempointegral/wp->

content/uploads/sites/2/2019/08/Perguntas_Respostas_Ensino_Integral_V2_28_08_2019.pdf>
Acesso em: 01 maio 2021.

_____. (Estado). **Plano Estratégico: 2019-2022**. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2019h.

_____. (Estado). **Programa Ensino Integral: Informações Gerais do Programa Ensino Integral**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo. 2013c. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/nigo1791/1-informaes-gerais-do-programa-ensino-integral>> Acesso em: 22 nov 2017.

_____. (Estado). **Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de SP. Secretaria de Estado da Educação**. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, abr./2018. 2018. Disponível em: <[https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20conta%20com%20dois,de%20Tempo%20Integral%20\(PEI\).](https://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral#:~:text=A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20conta%20com%20dois,de%20Tempo%20Integral%20(PEI).>)> Acesso em: 08 nov. 2020.

_____. (Estado). **Resolução SEDUC n.º 44, (de 10 de setembro de 2019)**. Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral – PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências. 2019a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/44_19.HTM?Time=26/03/2020%2015:25:15> Acesso em: 25 out. 2020.

_____. (Estado). **Resolução SEDUC n.º 84, (de 16 de novembro de 2020)**. Dispõe sobre os processos de credenciamento para atuação no Programa Ensino Integral e de avaliação da equipe escolar nas unidades participantes do referido Programa referentes ao ano de 2020, e dá providências correlatas. 2020d. Disponível em: <<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%2084.HTM?Time=19/12/2020%2011:10:18>> Acesso em: 19 dez. 2020.

_____. (Estado). **Resolução SE n.º 4, (de 3 de janeiro de 2020)**. Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. 2020c. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/4_20.HTM> Acesso em: 19 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 6, (de 9 de janeiro de 2020)**. Altera a Resolução SE 68, de 12-12-2019, que altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI. 2020g.

Disponível em:

<<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%206.HTM?Time=20/05/2021%2009:35:17>> Acesso em 20 maio. 2021.

_____. (Estado). **Resolução SE nº 12, (de 08 de fevereiro de 2007)**. Institui o Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo como instrumento de coleta de dados do Censo Escolar. 2007. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_07.HTM?Time=28/12/2016%2000:16:30> Acesso em: 28 out. 2020.

_____. (Estado). **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. 2009. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/15_09.HTM?Time=10/04/2021%2016:09:15> Acesso em: 10 abr. 2021.

_____. (Estado). **Resolução SE nº 22, (de 14 de fevereiro de 2012)**. Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. 2012c. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/22_12.HTM>. Acesso em: 05 dez. 2020.

_____. (Estado). **Resolução SE nº 27, (de 29 de março de 1996)**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. 1996. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm> Acesso em: 28 out. 2020.

_____. (Estado). **Resolução SE n.º 35, (de 25 de maio de 2016)**. Dispõe sobre o processo de lançamento de informações nos sistemas de Cadastro de Escolas e de Alunos das redes de ensino. 2016b. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/35_16.HTM?Time=17/10/2020%2017:48:0> Acesso em: 28 out. 2020

_____. (Estado). **Resolução SE n.º 36, (de 25 de maio de 2016)**. Institui, no âmbito dos sistemas informatizados da Secretaria da Educação, a plataforma “Secretaria Escolar Digital” - SED, e dá providências correlatas. 2016a. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/36_16.HTM?Time=17/10/2020%2017:48:1> Acesso em: 28 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 52, (de 02 de outubro de 2014)**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. 2014. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=29/12/2020%2010:13:43>
Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. (Estado). **Resolução SE n.º 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 2016c. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_16.HTM?Time=19/01/2021%2009:22:07>
Acesso em: 28 out. 2020.

_____. (Estado). **Resolução SE n.º 66, (de 09 de dezembro de 2019)**. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. 2019b. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/66_2019.HTM> Acesso em: 05 mar. 2021.

_____. (Estado). **Resolução SE n.º 67, (de 16 de dezembro de 2014)**. Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas. 2014h. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_14.HTM?Time=20/03/2017%2010:04:53>
Acesso em: 03 dez. 2020.

_____. (Estado). **Resolução SE nº 68, (de 02 de outubro de 2014)**. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. 2014a. Disponível em:
<<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201412170068>> Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. (Estado). **Resolução SE n.º 68, (de 12 de dezembro de 2019)**. Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. 2019c. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_19.HTM> Acesso em: 05 mar. 2021.

_____. (Estado). **Resolução SE nº 69, (de 27 de junho de 2012)**. Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/ Ambiente de Leitura nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. 2012d. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/69_12.HTM>. Acesso em: 06 dez. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 74, (de 06 de novembro de 2008)**. Que institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP. 2008b. Disponível em:
<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_08.HTM?Time=29/10/2020%2010:02:52>

Acesso em: 28 out. 2020.

_____. (Estado). **Resolução SE nº 75, (de 30 de dezembro de 2014)**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2014i. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=05/12/2020%2015:44:40> Acesso em: 05 dez. 2020.

_____. (Estado). **Resolução SE nº 76, (de 07 de novembro de 2008)**. Dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual. 2008c. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/76_08.HTM?Time=18/10/2020%2010:41:45> Acesso em: 28 out. 2020.

_____. (Estado). **Resolução SE nº 77, (de 29 novembro de 2006)**. Dispõe sobre o funcionamento, a reorganização curricular e o processo de atribuição de classes e aulas das Escolas de Tempo Integral, e dá providências correlatas. 2006a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_06.HTM?Time=1/2/2008%2011:40:44%20AM> Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. (Estado). **Resolução SE nº 89, (de 09 de dezembro de 2005)**. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. 2005. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=24/04/2017%2014:28:18>. Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. (Estado). **Resolução SE nº 93, (de 12 de dezembro de 2008)**. Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. 2008a. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/93_08.HTM> Acesso em: 15 nov. 2019.

_____. (Estado). **Resolução SE nº 98, (de 23 de dezembro de 2008)**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. 2008d. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/98_08.htm> Acesso em: 28 out. 2020.

SÃO PAULO Estado). **Currículo do estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria da Educação**. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011b. 152 p. Disponível em:

<<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>> Acesso em: 02 de fev. 2021.

_____. (Estado). **Tutoria e Orientação de Estudos. Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo.** Caderno do Professor. 1ª ed. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2014k.

_____. (Estado). **Tutorial de Recursos Humanos: Programa de Ensino Integral.** Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo. 2014d. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2019.

_____. (Estado). **Um dos focos da Educação paulista, ensino integral está presente em mais de 500 unidades escolares. Aluno mais tempo na escola.** Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo, [maio de 2019]. 2019e. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>> Acesso em: 25 maio 2021.

_____. (Estado). **Unificação de dispositivos legais e normativos relativos ao ensino fundamental e médio.** 3ª edição (revisada e atualizada – agosto de 2013). Secretaria da Educação. Legislação de Ensino Fundamental e Médio. Estadual. 2013b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocenp/PAULISTINHA%202011-%203%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o%20-%202013.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. (Estado). **Vida Funcional. Vol. I.** São Paulo: Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado de São Paulo, 2014e. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/873.pdf>> Acesso em: 12 out. 2020.

SASAKI, Fabio. Arquitetura da constituição. **Pesquisa FAPESP**, ed. 274. dez./2018. p.18-27. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2018/12/018-027_CAPA_Constitui%C3%A7%C3%A3o_274.pdf> Acesso em: 06 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE** – v. 29, n.2, p. 207-221, mai./ago. 2013a. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/43520/27390>> Acesso em: 13 ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas.** – 13. ed. rev. atual. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016a. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional.** – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional.** – 5. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016b. (Coleção educação contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** — 4^a.ed. — Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. 472 p. — (Coleção memória da educação)

_____. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto.** Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. -- Brasília: MEC/SASE, 2014. p. 19-33. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/livro_pioneiros_final.pdf> Acesso em: 17 set. 2019.

SENRA, Alvaro de Oliveira. Propostas educacionais da igreja católica sob o neoliberalismo. (Org). NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no limiar do século XXI** - 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 103-132. (Coleção educação contemporânea)

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** - 4^a ed., 1^a reimp. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2011.

SILVA, Abel José da; RAMOS, Géssica Priscila. O docente no modelo de avaliação 360º do programa ensino integral paulista: de herói a vilão. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 28, p. 210-224, Maio-Ago/2020. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/issue/view/31/showToc>> Acesso em: 01 nov. 2020.

SILVA, Abel José da. Apontamentos sobre a Nova Gestão Pública (NGP) nas políticas educacionais. Seminário Internacional do HISTEDBR (1: 2019: Campus Santa Mônica – Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia) **Anais** do IV Seminário Internacional Desafios do Trabalho e Educação no Século XXI e o I Seminário Internacional do HISTEDBR; realizado em 20, 21 e 22 de agosto de 2019. Campus Santa Mônica – Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia. p. 1875-1890. Disponível em: <https://54c9aae0-13cb-48ec-862e-e9b6e503cfc2.filesusr.com/ugd/0d873b_e6a5c3d42e164f31bc132e445de39c0d.pdf> Acesso em: 18 mar. 2020.

SILVA, Carlos Daniel da. Educação Brasileira: As contradições deste processo histórico da colonização à república. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, p. 14485-14301, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20026_9700.pdf> Acesso em: 13 ago. 2019.

SILVA, Ítalo Batista da; SILVA, Ed Francklin da. Aspectos históricos dos Planos Nacionais de Educação do Brasil: da década de 30 à de 80. **Holos**, Ano 22, maio 2006. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/84/88>> Acesso em: 26 set. 2019.

SILVA, Maria Aparecida da. Anos 80: da transição com “abertura”, mas sem ruptura, do governo burocrático autoritário para o civil. (Org.) LOMBARDI, José Carlos; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. p. 1-33. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Maria_Aparecida_da_Silva_artigo1.pdf> Acesso em: 01 ago. 2020.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085/5277>> Acesso em: 11 fev. 2020.

SKALINSKI JÚNIOR, Oriomar. Técnicas de entrevistas e sua aplicação em pesquisas científicas. (Orgs) TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas**. -- Maringá: Eduem, 2011. p. 172-202. Disponível em: <http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=system/files/Liv-Cezar_1a.pdf> Acesso em: 22 nov. 2020.

SIQUEIRA JUNIOR, Geraldo Ferreira de. **Sob o véu do modelo gerencial: a implantação de instrumentos de gestão gerencial no IFPE à luz da nova administração pública**. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE: 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11378/1/pesquisa%20de%20mestrado%20revisado.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2020.

SPÍNOLA, Vera. Neoliberalismo: considerações acerca da origem e história de um pensamento único. **Revista de Desenvolvimento Econômico**. ano VI, nº 9, Salvador: BA. p. 104-114, janeiro de 2004. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/view/117/121>> Acesso em: 26 jan. 2020.

SOARES, Rúbem da Silva. O financiamento da educação pública nas Constituições Brasileiras. (Orgs) Nina Beatriz Stocco Ranieri e Angela Limongi Alvarenga Alves. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar** – São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. 520 p. ISBN: 978-85-53062-00-3. p. 49-76. Disponível em:

<http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/direito_a_educacao_e_direitos_na_educacao_em_perspectiva_interdisciplinar_2018.pdf> Acesso em: 24 set. 2019.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Parceria escola-empresa no estado de São Paulo: Mapeamento e caracterização. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, abril/2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a10v2170.pdf>> Acesso em: 26 out. 2020.

SOUZA, Allan Solano; CABRAL NETO, Antônio. A nova gestão pública em educação: Planejamento estratégico como instrumento de responsabilização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 621-640, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i21.755>> Acesso em: 18 fev. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar**, Curitiba, n.º 22, p. 17-49, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>> Acesso em: 16 mar. 2021.

SOUZA, Aparecida Neri de. **As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: Unicamp, 1999. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252581>> Acesso em: 02 ago. 2020.

SOUZA, Donaldo Bello de *et. al.* Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.164 p.540-561 abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00540.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2019.

SOUZA, Thaís Godoi de. LARA, Ângela Mara de Barros. Os fundamentos teórico-metodológicos das escolas neoliberais do século XX: implicações nas políticas educacionais. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. (9: 2012: ANPESUL, Caxias do Sul: RS) **Anais** do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPESUL; realizado de 29 de julho a 1º de agosto de 2012. - Caxias do Sul: RS. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/325/107>> Acesso em: 26 jan. 2020.

SWOBODA, Alexander K. Inflação, petróleo e crise econômica mundial. **R. bras. Econ.**, Rio de Janeiro, 30 (1): 41-71, [jan./mar. 1976]. 1976. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TZ994ecetDUJ:bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/download/158/6584+&cd=9&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 01 mar. 2020.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. **Capítulo I – Ímpeto renovador**. In: Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. - São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. p. 25-54. Disponível: <<https://books.google.com.br/books?id=u6DLwqpj4IEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 17 out. 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 4ª. ed. — São Paulo: Editora Nacional, 1977. - (Atualidades Pedagógicas, v.130)

_____. Plano de construções escolares de Brasília. **Biblioteca virtual Anísio Teixeira**, [10 dez. 1997]. 1997. Disponível: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>> em Acesso em: 14 out. 2019.

_____. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Biblioteca Virtual Anísio Teixeira**. 1962. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>> Acesso em: 26 set. 2019.

TENORIO, Fernando Guilherme. A unidade dos contrários: fordismo e pós-fordismo. Rio de Janeiro: **Rev. Adm. Pública**, vol. 45, nº 4, jan-ago, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v45n4/a11v45n4.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2020.

TERTO, Daniela Cunha; PEREIRA, Raphael Lacerda Alencar. A Nova Gestão Pública e as atuais tendências da gestão educacional. In: Simpósio Brasileiro, 25.; Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-10. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/posters/0041.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2019.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; VIEIRA, Paulo Henrique. Roteiro para elaboração de projeto de pesquisa. In: TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (Orgs). **Metodologia e técnicas de pesquisa: nas áreas de Ciências Humanas**. -- Maringá: Eduem, 2011. p. 21-40. Disponível em: <http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=system/files/Liv-Cezar_1a.pdf> Acesso em: 22 nov. 2020.

TORRES, Tatiane Aparecida Ribeiro. **O Projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de São Paulo: considerações acerca do direito a educação de qualidade 2016**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22122016-104455/publico/TATIANE_APARECIDA_RIBEIRO_TORRES.pdf> Acesso em: 15 nov. 2019.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. MEC confirma encerramento do Programa Novo Mais Educação. [online]. [17/03/2020]. 2020. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/17-03-2020-10-08-mec-confirma-encerramento-do-programa-novo-mais-educacao>> Acesso em: 14 jul. 2021.

VELÁSQUEZ, Muza; ALDÉ, Lorenzo; TEDESCHI, Harriete. Mário Covas. In: Fundação Getulio Vargas: **Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil**. 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/mario-covas-junior>> Acesso em: 16 jul. 2020.

VENCO, Selma Borghi; MATTOS, Rosemary. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **RBP**, vol. 35, nº. 2, p. 381-400, mai./ago. 2019. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95410/53889>> Acesso em: 18 nov. 2019.

VICENTE, Maximiliano Martin. A crise do Estado de bem-estar social e a globalização: um balanço. **História e comunicação na ordem internacional** [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 123-146. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/b3rzk/pdf/vicente-9788598605968-08.pdf>> Acesso em: 31 dez. 2019.

VIEIRA, Leticia; DALLABRIDA, Norberto. As relações entre Escola Nova, Classes Experimentais e Ginásios Vocacionais (1958-1970). Congresso Brasileiro de História da Educação (8.: 2015: Maringá, PR). **Anais**: caderno de resumos [do] VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, 29 de junho a 02 de julho de 2015. - Maringá: UEM, 2015. P. 108. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/8cbhe/resumos/pdf/c_coord/cc28.pdf> Acesso em: 13 out. 2019.

VIZZOTTO, Liane; CORSETTI, Berenice, PEGORARO JÚNIOR, Aurélio. A evolução das normas legais na relação público-privada para a educação. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 31. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, jan./mar. 2019. p. 58-79. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4659/3663>> Acesso em: 25 out. 2020.

ZORZAL, Marcos Freisleben. **O discurso da competência para o trabalho e a educação em tempos neoliberais: a história reeditada como farsa?** 2006. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2179/TeseMFZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 30 jan. 2020.

0%2009:43:23