

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vanilda Aparecida Pereira da Silva Clemente

**AÇÃO SUPERVISORA NAS ESCOLAS DO PROGRAMA
ENSINO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO**

**Taubaté – SP
2015**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vanilda Aparecida Pereira da Silva Clemente

**AÇÃO SUPERVISORA NAS ESCOLAS DO PROGRAMA
ENSINO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO**

Projeto de pesquisa apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

Co-orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

**Taubaté – SP
2015**

VANILDA APARECIDA PEREIRA DA SILVA CLEMENTE

**AÇÃO SUPERVISORA NAS ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DA
REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO**

Projeto de pesquisa apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

Co-orientadora: Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco.

Data: 08/10/2015

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Suelene Regina Donala de Mendonça – Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. Nelson Antonio Simão Gimenes – Pontífice Universidade Católica

Assinatura _____

Para minha mãe, **Ivone Alves** (*in memoriam*)
Dedico este trabalho, pois sempre me incentivou a estudar e
acreditou em meu potencial. Saudades eternas...

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus, por ter me ajudado a caminhar até o fim.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, e a minha co-orientadora, Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, pelas orientações e pela atenção a mim dispensada.

Agradeço a Profa. Dra. Edna Chamon, pelas suas contribuições e pelo apoio durante meu curso.

Agradeço aos meus filhos, Thamires e Lucas Alessandro, pela compreensão do tempo que lhes foi subtraído durante meus estudos.

Agradeço a minha amiga, Maria Eunice, pela força e apoio a mim dispensados durante este curso.

Agradeço de uma forma toda especial a minha amiga querida, Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco, pelo incentivo e por não ter me deixado desistir no meio do caminho.

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey (1859-1952)

RESUMO

Esta pesquisa visou compreender o papel que o Supervisor de Ensino, em sua atuação, desempenha nas escolas públicas da rede estadual que aderiram ao Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP). Com a utilização dos referenciais que fundamentaram a construção da pesquisa realizou-se uma retrospectiva histórica da ação supervisora na educação brasileira, em especial a trajetória do Supervisor de Ensino no estado de São Paulo. Numa abordagem qualitativa, o presente estudo constituiu-se de uma pesquisa de natureza básica, descritiva e exploratória. Como procedimento de coleta de dados foi utilizado questionário e entrevista, além de análise documental. Foram sujeitos do estudo Supervisores de Ensino que possuem em seu setor de trabalho escola estadual pertencente ao PEI, que atuam numa Diretoria de Ensino localizada no Vale do Paraíba e que se encontra inserida no macro contexto organizacional da SEE/SP. Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (2012) e interpretados à luz das teorias que tratam do desenvolvimento humano e das políticas de gestão pública educacional. Os resultados obtidos apontam que o trabalho de acompanhamento realizado pelo Supervisor de Ensino nessas escolas integrais possui alguns diferenciais quanto ao realizado nas escolas regulares de tempo parcial da rede estadual paulista, pois além do acompanhamento de rotina previsto em legislação feito em todas as escolas estaduais paulistas, o supervisor responsável por uma escola do PEI também realiza Ciclos Formativos de Acompanhamento, com ações de monitoramento e intervenção, num trabalho conjunto com a equipe escolar, de acordo com as necessidades da escola, principalmente nos ciclos formativos, que acontecem por meio da metodologia PDCA, além dos instrumentos de gestão que são utilizados, em especial a agenda bimestral que norteia o acompanhamento do Supervisor. O que indica uma ação supervisora diferenciada em prol do desenvolvimento da política pública de extensão da permanência na escola para uma formação integral que concorra para a melhoria da educação pública.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisor de Ensino. Escola de Tempo Integral. Ensino Integral.

ABSTRACT

This research aimed to understand the role that the Education Supervisor in his acting, plays in the public schools of the state that have joined the Integral Education Program (IEP) of the Ministry of Education of São Paulo (SEE / SP). With the use of benchmarks that underlie the construction of the research took place a historical retrospective of the supervisory action in Brazilian education, especially the trajectory of Teaching Supervisor in São Paulo. In a qualitative approach, this study consisted of a survey basic, descriptive and exploratory nature. Data collection procedure was used questionnaires and interviews, and document analysis. Were subjects of the Teaching Supervisors study that have in their state school work sector belonging to PEI who work in Educational Board located in the Paraíba Valley and which is inserted into the macro organizational context of SEE / SP. The collected data were submitted to Bardin content analysis (2012) and interpreted in the light of the theories that deal with human development and educational public management policies. The results suggest that the monitoring work of the Education Advisor in these whole schools have some differences regarding performed in mainstream schools part-time the state public network, because besides the routine monitoring provided for in made law in all São Paulo state schools the supervisor responsible for a PEI school also conducts Formative Cycles Monitoring with monitoring actions and intervention, in a joint effort with the school staff, according to the school's needs, especially in the formative cycles, which take place through the methodology PDCA, in addition to management tools that are used, especially the bimonthly schedule that guides the monitoring supervisor. This indicates a different supervisory action on behalf of the public policy of extension of stay in the school development for an integral formation which contributes to the improvement of public education.

KEYWORDS: Teaching Supervisor. Full Time School. Integral Education.

LISTA DE SIGLAS

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
AOE	Agente de Organização Escolar
APASE	Associação Paulista de Supervisores de Ensino
ASE	Agente de Serviços Escolares
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CENPEC	Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CREA	Centro Especial em Teorias Y Práticas
CEU	Centros Educacionais Unificados
CIACS	Centros Integrados de Atendimento Integral à Criança
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
EM	Ensino Médio
EREM	Escolas de Referência em Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GDPI	Gratificação de Dedicção Plena e Integral
GOE	Gerente de Organização Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IAB	Instituto Alfa e Beto
ICE	Instituto de Corresponsabilidade Educacional
IQE	Instituto de Qualidade no Ensino
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
PABAAE	Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar

PCA	Professor Coordenador de Área de Conhecimento
PCG	Professor Coordenador Geral
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento em Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	Programa Ensino Integral
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PQE	Programa de Qualidade da Escola
QAE	Quadro de Apoio Escolar
QM	Quadro do Magistério
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAL	Sala Ambiente de Leitura
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
UNB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo
UNITAU	Universidade de Taubaté
UFSC	Universidade Federal de São Carlos
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Problema	15
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo Geral	16
1.2.2 Objetivos Específicos	16
1.3 Delimitação do Tema	17
1.4 Relevância do Estudo	18
1.5 Organização do Trabalho	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 Panorama das pesquisas sobre Supervisor de Ensino e Escola de Ensino Integral	21
2.2 Trajetória da Supervisão de Ensino na Rede Estadual Paulista: breve histórico	23
2.2.1 Supervisor de Ensino na rede estadual de São Paulo	28
2.3 Educação Integral: breve histórico	37
2.3.1 Implantação do Programa Ensino Integral na Rede Estadual de São Paulo: aspectos legais e adesões	44
2.3.1.1 Concepções do Programa Ensino Integral	46
2.3.1.2 Gestão Pedagógica e Administrativa do Programa	48
2.3.1.3 Organização Curricular da escola de Ensino Médio Integral	61
2.3.1.4 Disciplinas Eletivas, Prática de Ciências	65
2.3.1.5 Orientações de Estudos, Projeto de Vida, Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho	66
2.3.1.6 Projeto de Vida (Atividade Complementar)	67
2.4 Concepções de Qualidade da Educação	69
2.5 Administração Escolar e Gestão	72
2.5.1 Gestão Escolar e Liderança	75
2.5.2 Gestão Escolar na SEE/SP – Supervisão de Ensino	78
2.5.3 Atribuições do Supervisor de Ensino – Escolas do PEI e Escolas Regulares	82
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	89

3.1 Tipos de Pesquisa	89
3.1.1 População	90
3.1.2 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta de Dados	90
3.1.3 Procedimento para Análise de Dados	91
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	94
4.1 Caracterização da Diretoria de Ensino e das Instituições Escolares pesquisadas	94
4.2 Caracterização dos participantes	95
4.2.1 Perfil pessoal, profissional e acadêmico dos Supervisores de Ensino	96
4.2.2 SARESP – 2012 e 2013 na rede estadual paulista e IDESP – 2-13 e 2014 das escolas pesquisadas	97
4.2.3 Níveis de Proficiência SARESP 2012 e 2013 – Escolas da rede estadual paulista participantes do PEI	99
4.2.4 Índices do IDESP – 2013 e 2014 das escolas pesquisadas	100
4.2.5 Análise das entrevistas	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117
Apêndice I	122
Apêndice II	123
Apêndice III	124
Anexo A	126
Anexo B	127

1 INTRODUÇÃO

Atuando há mais de vinte anos no magistério público paulista, sendo quinze como professora nas redes estadual e municipal e seis como Supervisora de Ensino, esta pesquisadora acompanhou as muitas demandas por uma educação de qualidade, em especial na rede pública paulista.

Atualmente, na função supervisora, de acordo com a legislação vigente e normatizações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), tem procedido ao acompanhamento e orientação das unidades escolares, além da fiscalização da legalidade dos atos praticados pelos que atuam nestas escolas. Esta pesquisadora admite que, ao iniciar no cargo de Supervisor de Ensino em 2009, sentiu-se bastante insegura, dentre outros motivos, em especial por 02 (dois) deles: não ter atuado como Diretora de Escola da rede estadual, trazendo apenas a experiência docente que difere em muitos aspectos da gestão escolar, e por não receber da SEE/SP nenhuma formação específica que a orientasse/capacitasse para assumir tal cargo. Destarte, para iniciar sua atuação supervisora procurou estudar os documentos legais que norteiam o trabalho deste profissional, além de outros pertinentes à função supervisora, e também buscou o apoio/auxílio dos colegas que já atuavam como Supervisores há mais tempo. Desta forma, pode-se inferir que a formação continuada do Supervisor de Ensino acaba ocorrendo no cotidiano profissional, de maneira informal, sem nenhuma orientação técnica que deveria ser emanada dos órgãos centrais para capacitar o ingressante em seu cargo.

Além de ser um implementador de políticas públicas, conforme normas emanadas da SEE/SP observa-se que cabe ao Supervisor de Ensino monitorar, fiscalizar, assessorar tanto administrativa quanto pedagogicamente os processos educacionais nas escolas da rede pública paulista com vistas a uma educação de qualidade (SEE/SP, 2011). Contudo, percebe-se que na prática, tendo em vista a demanda excessiva de trabalho que compete ao Supervisor, o qual, dentre muitas atribuições internas que desempenha na Diretoria de Ensino, deve atuar como partícipe da gestão escolar, conforme perfil estabelecido em legislação, compartilhando com o Diretor de Escola e o Coordenador Pedagógico as responsabilidades pelo sucesso e/ou fracasso da escola, além de ser o responsável

pela implantação das propostas e dos projetos da SEE/SP, o administrativo acaba sendo priorizado em detrimento do pedagógico.

Além da rede estadual, também pertencem ao setor de trabalho do Supervisor de Ensino as escolas da rede particular de ensino e da rede municipal, caso esta ainda não se constitua como um Sistema de Ensino.

Sabe-se que muitos são os desafios referentes à educação, sendo assunto de pauta do Governo do Estado de São Paulo, dos demais estados do Brasil e também das instituições públicas e privadas. Políticas educacionais diversificadas são desenvolvidas a fim de que a educação básica atenda à pluralidade dos jovens para que se envolvam em sua formação, compreendam e atuem no mundo com interesse e responsabilidade. De acordo com Delors (2001):

Um dos principais papéis reservados à educação consiste, antes de mais, em dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de fato, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades (DELORS, 2001, p.82).

Nesse cenário e por ter acompanhado a educação paulista por mais de 20 (vinte) anos, o Programa Ensino Integral implantado em 2012 pelo governo paulista, com um novo modelo de escolas para o Ensino Fundamental e Médio em Tempo Integral, cujo objetivo é o de garantir que a tríade acesso, permanência e sucesso na aprendizagem estejam presentes no cotidiano da escola e no desenvolvimento de todas as dimensões de formação do educando, despertou o interesse desta pesquisadora em verificar se a contribuição/atuação do Supervisor na implantação e acompanhamento sistemático desse Programa favorecia essa nova proposta de ensino, na tentativa de garantir uma educação básica de qualidade aos alunos da rede pública estadual. A educação pública vem sofrendo diversos problemas em sua trajetória, tanto em âmbito nacional como estadual. A qualidade do ensino oferecido nas escolas é objeto de discussão da comunidade acadêmica (DELORS, 2001; DEMO, 2001; MATSUURA, 2004; GADOTTI, 2013) e de vários setores da sociedade civil, o que pode ser claramente aferido nos resultados das avaliações externas, as quais demonstram que a educação de qualidade dista do ideal. Vale destacar que o Supervisor de Ensino também atua no monitoramento dos indicadores da aprendizagem, acompanhando os resultados educacionais, orientando para a melhoria qualidade de ensino. No ensino paulista, em específico,

o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implantado pela SEE/SP em 1996, faz parte do rol de ações do Supervisor de Ensino, que atua no acompanhamento dos resultados educacionais dos alunos da rede estadual que participam desta avaliação.

Além dos baixos resultados, constata-se que as escolas públicas apresentam algumas deficiências, faltam materiais didáticos, computadores com acesso à internet, os professores recebem baixos salários, dentre outros problemas que assolam a educação brasileira. Tais situações podem repercutir de forma direta, ou até mesmo indireta, no processo ensino-aprendizagem, afetando-o negativamente.

Apesar do avanço que se obteve quanto ao acesso à educação básica, especialmente em relação à universalização do ensino fundamental nas últimas duas décadas, a permanência na escola e a conclusão do ensino médio não caminham da mesma forma, assinalando para a necessidade premente de um modelo escolar que contemple mudanças na abordagem pedagógica, no currículo, na carga horária, na mediação pedagógica dos educadores que irão atuar neste modelo, além de uma infraestrutura diferenciada a fim de que possa formar jovens que sejam protagonistas de sua própria trajetória de vida (COSTA, 2000).

Diante de tantas transformações que estão ocorrendo na sociedade, propulsionadas pelo avanço científico e tecnológico, dentre outros, num mundo que exige habilidades diversificadas, as quais permitam aos jovens resolverem problemas de forma cooperativa e criativa, com rapidez e objetividade na tomada de decisões e resolução de conflitos, faz-se necessária uma educação que, frente aos desafios apresentados no século XXI, possibilite aos alunos uma formação plena, de modo a desenvolverem competências que lhes permitam atuar como cidadãos críticos, conscientes e proativos em seu meio social. Conforme Libâneo (2004):

O ensino tem sido afetado por uma série de fatores: mudanças nos currículos, na organização das escolas (formas de gestão, ciclos de escolarização, concepção de avaliação etc.), introdução de novos recursos didáticos (televisão, vídeo, computador, internet) desvalorização da profissão docente (LIBÂNEO, 2004, p. 38).

Em face dessa situação, a SEE/SP considerando as demandas decorrentes de pesquisas, avaliações e também o resultado de experiências educacionais já desenvolvidas com sucesso em alguns estados do Brasil, além da intenção de obter qualidade educacional para as escolas públicas estaduais implantou o Programa

Ensino Integral (PEI), cujo objetivo principal é desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, capazes de empreender a realização de suas potencialidades pessoais e sociais. Neste Programa, a ampliação da jornada, aliada à nova organização das escolas, possibilita o desenvolvimento de metodologias diferenciadas que poderão elevar os índices de aprendizagem dos alunos, investindo numa formação integral e na inserção social dos jovens. Nesse sentido, vale considerar o que diz Gadotti (2009):

A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua “cultura primeira” as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal (GADOTTI, 2009, p. 11).

O PEI traz inovações para os processos de ensino e aprendizagem e, no bojo dessas considerações, vislumbra-se o conhecimento sistemático para compreender o papel do Supervisor de Ensino nas escolas deste Programa.

Inicialmente tem-se como premissa que o modelo de ensino proporciona ao aluno mais tempo para aprender, com uma carga horária diária de oito horas na escola, além de ocupar o tempo ocioso deste jovem que, muitas vezes, fica exposto à situação de risco social.

Outro diferencial neste novo modelo encontra-se no fato do professor permanecer na mesma unidade escolar, sem precisar se deslocar para outras escolas, com uma jornada diária de trabalho que é de oito horas, possibilitando-lhe maior proximidade dos alunos. Além das condições de trabalho, aliam-se os benefícios financeiros, com um acréscimo de 75% no salário-base¹.

1.1 Problema

O Programa Ensino Integral da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, inspirado no modelo pernambucano criado pelo Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) e com trajetória desde 2004, apresenta-se como uma nova opção em busca de uma educação de qualidade aos jovens

¹ Mínimo estabelecido de acordo com o número de horas/aulas atribuídas ao professor.

matriculados no Ensino Médio e no Ensino Fundamental da rede estadual paulista. Nesse sentido, Delors (2001) defende a ideia de que para a qualidade de educação melhorar, é necessário, antes de tudo, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos docentes.

Dessa forma, por ser um projeto implantado há pouco tempo no estado de São Paulo, a partir de 2012, buscou-se identificar, por meio de um levantamento das ações do Supervisor de Ensino, o papel desempenhado por este profissional no PEI, num modelo de ensino em que o aluno fica mais tempo na escola, com maiores oportunidades de aprender, com uma organização curricular diversificada, cuja infraestrutura possui laboratórios, lousas digitais e outros, com possibilidades de tornar as aulas mais significativas para o aluno. Tais questionamentos direcionaram o problema de pesquisa que se traduz na seguinte questão norteadora: Qual o papel desempenhado pelo Supervisor de Ensino que atua em escola do PEI na rede de ensino público estadual?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

- Identificar o papel desempenhado pelo Supervisor de Ensino que atua nas escolas pertencentes ao Programa Ensino Integral (PEI).

1.2.2 Objetivos Específicos

- Analisar o acompanhamento realizado pelo Supervisor de Ensino nas escolas do PEI;
- Compreender os limites e as possibilidades da ação supervisora nas escolas do PEI

1.3 Delimitação do Tema

O estudo foi desenvolvido numa Diretoria de Ensino situada no Vale do Paraíba, que possui oito municípios a ela jurisdicionados, na qual seis escolas estaduais, num total de quarenta e duas, aderiram ao Programa Ensino Integral, cujos sujeitos da pesquisa foram 05 (cinco) Supervisores de Ensino responsáveis por estas escolas, tendo em vista que essas 05 (cinco) escolas encontram-se localizadas em um único município. Foi pesquisado qual o papel desempenhado pelo Supervisor de Ensino nesse novo formato de escola pública estadual ofertada aos jovens matriculados nesta rede educacional.

A exemplo de um programa já desenvolvido em Pernambuco, o Programa Ensino Integral foi criado no Estado de São Paulo, no ano de 2012, direcionado inicialmente a dezesseis escolas que ofereciam somente curso de ensino médio, expandido em 2013 para vinte e nove escolas de ensino médio e ao atendimento também de vinte escolas de ensino fundamental anos finais, além de quatro escolas de ensino fundamental e médio, chamadas híbridas. Em 2014, o número de escolas estaduais participantes deste Programa chegou a cento e oitenta e duas, num total de cinco mil e trezentas escolas estaduais. O PEI deverá continuar sua expansão nos segmentos já atendidos e ampliar sua atuação na Educação Básica, abrangendo também escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do Programa é de que até 2018 estejam participando mais de 1000 (mil) escolas estaduais.

A implantação deste Programa ocorre por meio de adesão voluntária da escola, após consulta e anuência da comunidade escolar e homologação pelo Conselho de Escola. Depois de aderir ao Ensino Integral, os profissionais que desejarem permanecer nesta escola devem dispor-se a trabalhar em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), assim como desempenhar as atribuições que este novo modelo de escola requer.

O foco deste Programa é, conforme suas diretrizes, desenvolver uma escola de qualidade na rede pública do estado, que contemple uma educação para valores ligados à liberdade, democracia e humanismo, propiciando ao jovem uma formação que atenda ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, sua auto-realização, sua preparação e exercício de uma cidadania consciente, tornando-o apto para o

mundo do trabalho e/ou prosseguimento dos seus estudos em nível superior (SÃO PAULO, 2012).

Diante dessas considerações, tornou-se instigante conhecer como é desempenhado o papel dos Supervisores de Ensino que atuam nesse novo modelo de escola que oferece o ensino integral. Dessa forma, tal pesquisa, com base na verificação da atuação supervisora neste ensino público da rede estadual paulista oferecido no Programa Ensino Integral, foi bastante atrativa a esta pesquisadora.

1.4 Relevância do Estudo

O tema em pauta foi escolhido tendo em vista a relevância do trabalho desenvolvido pelo Supervisor de Ensino, um profissional da educação implementador de políticas públicas, dentre outras funções, que, contudo, não possui muitos estudos acadêmicos que abordam a importância dessa atuação no acompanhamento das instituições escolares e as implicações dessas ações para a melhoria dos processos educativos da rede de ensino. Na ótica de Rangel (1997), o supervisor não é um “técnico” responsável pela eficácia do trabalho, nem um “controlador” de “produção”, mas possui uma função social e política muito maior, a de líder que estimula o grupo.

Os referenciais teóricos que abordam o desenvolvimento humano preconizam que o ser humano é capaz de aprimorar seus conhecimentos nos diversos âmbitos: físico, cognitivo, afetivo, social, entretanto, os dados indicam que o desempenho dos alunos da escola não tem alcançado os níveis satisfatórios de competências e habilidades que confluam para o pleno desenvolvimento, tendo em vista os baixos índices alcançados nas avaliações como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outras avaliações externas.

Assim, o interesse desta pesquisadora em realizar seus estudos se justifica tendo em vista analisar a importância do papel desempenhado pelo Supervisor de Ensino atuando, nesse estudo em específico, nas escolas estaduais pertencentes ao PEI, que possuem propostas diferenciadas, com novas possibilidades de formação em que o papel desempenhado por este profissional faz-se necessário semanalmente no acompanhamento e monitoramento dessas escolas, num contato

mais próximo da equipe gestora, dos professores e, principalmente, dos alunos que ali estudam.

Vale destacar que o foco central do PEI é sempre o aluno e seu protagonismo², contudo, o professor que atua nesse novo modelo de escola também possui alguns benefícios, pois cumpre sua carga horária integral na escola, mudando de forma convencional a forma com que vem se submetendo, ou seja, a uma carga horária de até sessenta e quatro horas semanais, e dependendo da disciplina, as aulas são distribuídas em três ou mais escolas, o que pode interferir nas condições de trabalho e, conseqüentemente, no desenvolvimento profissional do docente. Além de permanecer em uma única escola e, portanto, poder acompanhar de forma mais efetiva seus alunos, o professor ainda receberá o diferencial de 75% de aumento no salário-base.

Destarte, considerou-se relevante conhecer se as ações do Supervisor de Ensino que atua nesse novo modelo de escola forneceram condições favoráveis para ao desenvolvimento do Programa, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, que os alunos se tornassem bem-sucedidos em seu processo ensino-aprendizagem na rede pública estadual.

Tal pesquisa justifica-se, ainda, no intuito de propor uma reflexão crítica sobre a função supervisora nas escolas públicas estaduais, a fim de que caminhos sejam mostrados e a supervisão de ensino se torne cada vez mais significativa para a escola, para a qualidade de ensino e para a gestão democrática.

1.5 Organização do Trabalho

A presente Pesquisa é composta por cinco seções: Introdução, Revisão de Literatura, Trajetória Metodológica, Resultados e Discussão dos Dados e Considerações Finais, além das Referências. Como itens à parte têm-se o Resumo, os Apêndices e os Anexos.

A Introdução, que constitui a primeira seção, é subdividida em seis subseções: Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Tema, Relevância do Estudo e Organização do Trabalho.

² Segundo o ICE, protagonismo é o conceito que alicerça as ações desenvolvidas por este Instituto, como eixo estruturador dos Programas deste. Trata-se de um processo em que o jovem atua como autor e ator de suas decisões, num conjunto de ações o qual culminará na construção do Projeto de Vida.

A segunda seção, Revisão de Literatura, traz um breve histórico da trajetória do Supervisor de Ensino na Rede Estadual de São Paulo, além de abordar a Educação Integral e a Gestão Escolar.

A Trajetória Metodológica, que compõe a terceira seção, apresenta-se subdividido em cinco subseções: Tipo de Pesquisa, População e Amostra, Instrumentos, Plano para Coleta e Análise de dados.

Na quarta seção, encontram-se os Resultados e Discussão dos dados.

Na quinta seção, apresentam-se as Considerações Finais sobre os resultados obtidos na pesquisa.

Nos Apêndices, estão todos os instrumentos elaborados pela pesquisadora, segundo determinações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté – UNITAU, registrado sob nº 6054/14.

Por último, encontram-se os Anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Panorama das pesquisas sobre Supervisor de Ensino e Escola de Ensino Integral

Este trabalho iniciou-se com o levantamento nos bancos de dados científicos de produções publicadas sobre os temas principais do estudo pesquisado, delimitando-se o período de 2010 a 2014, tendo em vista que o conceito de educação integral, apesar de ter sido mencionado desde a década de 30, é uma experiência ainda incipiente no Brasil. Contudo, a concepção de educação integral tem se mostrado, cada vez mais, como uma tendência mundial.

O termo Supervisor de Ensino também apresenta poucos estudos, pois além de ter sofrido diversas alterações de nomenclatura em sua trajetória histórica, é utilizado somente na rede pública estadual de São Paulo para caracterizar este profissional da educação, apresentando outras terminologias nos demais estados do Brasil.

A presente revisão de literatura foi desenvolvida durante os meses de agosto de 2013 a novembro de 2014, tendo como objetivo verificar as produções científicas produzidas a respeito do tema em questão. Foi realizada a análise a partir das Dissertações e Teses publicadas no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP), delimitando-se o período de 2010 a 2014. De acordo com Menezes e Silva (2005),

A revisão de literatura resultará do processo de levantamento e análise do que já foi publicado sobre o tema e o problema de pesquisa escolhidos. Permitirá um mapeamento de quem já escreveu e o que já foi escrito sobre o tema e/ou problema da pesquisa (MENEZES; SILVA, 2005, p.37).

Destaca-se que ao utilizar a palavra-chave “Ensino Integral”, foram encontradas 343 (trezentos e quarenta e três) publicações, sendo 290 (duzentos e noventa) dissertações de mestrado e 53 (cinquenta e três) teses de doutorado, distribuídas entre os anos de 2010 a 2014. Na utilização da expressão “Escola de Tempo Integral”, o resultado demonstrou um total de 103 (cento e três) publicações, das quais 89 (oitenta e nove) são dissertações de mestrado e 14 (catorze) teses de doutorado. Ao pesquisar sobre a palavra-chave “Supervisor de Ensino”, num total de

26 (vinte e seis) publicações, foram encontradas apenas 02 (duas) dissertações de mestrado com este tema, dentre os trabalhos consultados na base de dados da CAPES, e que possuíam proximidade ao estudo desenvolvido por esta pesquisadora, que foram as dissertações: Saberes e Fazeres do Supervisor de Ensino de uma Diretoria da Rede Estadual Paulista, em Relação ao Trio Gestor, de Maria de Fátima Colaço Correia de Andrade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, a qual objetiva investigar os saberes e fazeres do Supervisor de Ensino das escolas públicas estaduais da SEE/SP atuando como partícipe do trio gestor destas instituições, e Trabalho Docente: avanços e perspectivas no contexto da prática pedagógica no ensino médio em tempo integral, de Maria Cecília Grieco Puppio Jacob, Universidade de Taubaté – UNITAU, que investiga o trabalho docente desenvolvido nas escolas do PEI, publicadas em 2012 e 2014, respectivamente.

Ao utilizar as palavras-chave “Ensino Integral”, “Escola de Tempo Integral” e “Supervisor de Ensino” na base de dados da USP, foi encontrada apenas 01 (uma) tese de doutorado, no ano de 2011, a qual também já havia aparecido na base de dados da CAPES.

Além do levantamento das teses e dissertações publicadas, vale ressaltar que foi realizada também uma busca sobre o tema em questão nos periódicos da CAPES, sendo encontrados 09 (nove) artigos utilizando-se a palavra-chave “Ensino Integral”, num total de 763 (setecentos e sessenta e três), 15 (quinze) artigos utilizando-se “Escola de Tempo Integral”, num total de 543 (quinhentos e quarenta e três), dos quais 06 (seis) também apareceram ao se utilizar “Ensino Integral”, quanto a “Supervisor de Ensino” não foi encontrado nenhum artigo. Neste levantamento foi delimitado o período dos últimos dez anos, a partir de 2004, contudo, com base nas palavras-chave utilizadas, somente no ano de 2007 é que apareceu 01 (um) artigo, sendo os demais na seguinte ordem: 01 (um) em 2008, 03 (três) em 2009, 02 (dois) em 2010, 02 (dois) em 2011 e 09 (nove) em 2012.

Os periódicos pesquisados na CAPES foram os seguintes: “Educar em Revista”, “Ensaio”, “Nucleus”, “Meta: Avaliação”, “Educação: Revista do Centro de Educação UFSM”, “Revista Espaço Acadêmico”, “Reflexão Et Ação”, “Nuances: Estudos sobre Educação”, “Poiésis”, “Educação em Revista”, “Revista Iberoamericana de Educación”, “Acta Scientiarum – Health Sciences”, “Psicologia em Revista”, “Educação Et Sociedade” e “Currículo sem Fronteira”.

Ao pesquisar sobre autores que abordam o tema ensino integral não foi localizado nenhum autor que fale especificamente sobre este tema. Com relação à questão da educação integral foram encontrados poucos autores que descrevem sobre este tema, dentre eles destacam-se os trabalhos de Moll (2012), Azevedo (2010), Ribeiro (1994), Gadotti (2009). Quanto à atuação do Supervisor de Ensino na rede estadual paulista, também não existem muitos autores que discurssem nomeadamente sobre tal assunto, contudo pode-se destacar os estudos de Silva (1993), Bueno (2000), Lima (2001, 2002, 2008), Rangel (2001), Saviani (2002, 2003), Silva Júnior (2002, 2006), Tachinardi (2004), Ferreira (2001, 2007), Almeida e Soares (2010).

Com relação ao modelo de escola oferecido no PEI, há um autor, Costa (2001), que possui diversas obras e textos sobre assuntos que são abordados nas escolas que participam deste Programa. Tais obras foram de grande contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa.

Foram localizados também alguns trabalhos desenvolvidos por instituições sobre educação integral, como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Fundação Itaú Social, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), além de textos do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

2.2 Trajetória da Supervisão de Ensino na Rede Estadual Paulista: breve histórico

Considerando o Supervisor de Ensino como foco nessa seção, o estudo abordado objetiva apontar a trajetória deste profissional no Estado de São Paulo. Contudo, não se pode deixar de apontar também, de forma sucinta, o caminho do Supervisor ao longo da História da Educação no Brasil, o qual já possuiu diversas nomenclaturas, pois atendia aos interesses de cada época, a fim de contribuir para a edificação do processo educacional no país. Perceber o caminho percorrido pela ação supervisora na educação brasileira se faz necessário, tendo em vista que, ao resgatar o passado, é possível compreender o presente e tentar requerer um futuro

em que a educação pública possa, de fato, ser de todos e para todos. Conforme salienta Ferreira (2007):

O histórico da supervisão no Brasil, desde a sua origem, como elemento integrante do processo educacional, bem como a evolução de suas concepções e de seus conceitos, de acordo com as diferentes posturas axiológicas de diversos autores e instituições, já foi realizado por muitos profissionais e especialistas da área específica ou, mais genericamente, ligados à educação [...] (FERREIRA, 2007, p. 55).

A função de supervisor, mesmo sem ser utilizada com esta nomenclatura, iniciou-se antes do período colonial, época dos jesuítas, na qual as comunidades, sem se dividirem em classes, utilizavam pessoas para se organizarem, em que a educação coincidia com a vivência dos indivíduos numa ação natural, em que a “função supervisora” era vista como apoio e orientação. Segundo Saviani (2003, p. 13) “[...] a função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens [...]”. Com a divisão de classes e conseqüente necessidade do trabalho, tal função passa a ter um caráter fiscalizador da ação educativa.

O termo supervisão surgiu em um contexto de industrialização, a fim de assegurar maior e melhor produção em menor tempo, num cenário em que os profissionais eram treinados para exercer suas funções específicas de planejar, comandar e controlar, na indústria e no comércio. A consolidação do processo capitalista, com a Revolução Industrial, acarretou mudanças nas formas de produção e nas relações entre patrões e empregados, conseqüentemente, afetando a organização social. No âmbito da educação, a escola, por ser intrínseca a esta organização, acaba também, por sofrer as conseqüências do trabalho capitalista, sendo transpostas as características do supervisor da indústria para o contexto escolar, ocorrendo uma separação de serviços que, segundo as autoras Almeida e Soares (2010) assim se define:

Com base nesta proposta que separa as funções de planejamento e execução no trabalho empresarial ou fabril, surge a função supervisora que, na escola, caracteriza-se pela divisão de tarefas entre aqueles que definem, acompanham e controlam o processo de ensino (os supervisores) e aqueles que desenvolvem a atividade docente (os professores) (ALMEIDA; SOARES, 2010, p. 21).

Dessa forma, é possível compreender que, historicamente, a supervisão está ligada à ideia de controle. As questões socioeconômicas e políticas sempre tiveram influência sobre a ação supervisora durante a História da Educação.

A supervisão já obteve diferentes conceitos e funções, assim como ocorreu com a educação, que foi se modificando ao longo dos anos, pois, de acordo com Ferreira (2007, p. 71) “[...] o processo educacional também se configura como uma pirâmide ascensional com inúmeras contradições e estrangulamentos que permitem a escalada”.

Com uma das reformas do então ministro da educação, Francisco Campos, por meio do Decreto Lei nº 19.890, de 18/04/1931, surge o primeiro registro legal que abrange a supervisão. Nesse documento legal, a função supervisora é concebida de maneira bem diferente da anterior, deixando de ser fiscalizadora e adquirindo o caráter de supervisão, de inspeção, tendo em vista a separação da parte administrativa das questões técnicas. Para Saviani (2002),

[...] é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor [...] (SAVIANI, 2002, p. 26-27).

Em 1932, surge o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que foi de fundamental importância para a história da educação no Brasil. Neste documento, os educadores intelectuais, propunham um ensino laico e crítico quanto ao caráter elitista da educação tradicional, além de pontuar a preocupação com o papel político e social da instituição escolar, pois entendiam que para ocorrer o desenvolvimento do país seria imprescindível um povo instruído. Contudo, os princípios reformadores do mencionado Manifesto não foram firmados pela Constituição de 1934.

Dez anos após o surgimento do Manifesto, por meio do Decreto-lei nº 4.244, de 09/04/1942, a ação do supervisor educacional passa a acrescentar em sua prática o caráter de orientação pedagógica, conforme estabelecido no artigo 75 do referido Decreto:

O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos. § 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica. § 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares (LIMA, 2001, p. 70).

No final dos anos 50 e início de 60, devido a um acordo³ firmado entre o Brasil e os Estados Unidos, surge a figura do supervisor escolar, com a função de controlar e inspecionar, orientado por uma política desenvolvimentalista, a qual compreendia a educação como uma promoção para a transformação da sociedade. Nesse acordo, é implantado o Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAAE) cujo objetivo era preparar os educadores brasileiros para garantir a execução de uma proposta pedagógica dentro dos moldes norte-americanos, enfatizando o tecnicismo. Como ressalta Lima (2002):

[...] formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano que enfatiza os meios (métodos e técnicas) de ensino (LIMA, 2002, p. 71).

Em 1969, foi aprovado o Parecer nº 252 do Conselho Federal de Educação que reformulou os cursos de Pedagogia, estabelecendo currículos mínimos, sendo a supervisão escolar uma das habilitações instituídas. De acordo com Saviani (2002, p. 29), foi “[...] a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional”.

Assim surge o técnico em educação, profissional que pensa a educação, diferenciando-o do professor, que faz a educação. Ainda conforme Saviani (2002):

Por intermédio desse parecer, em lugar de se formar o técnico em educação com várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções foram denominadas habilitações (SAVIANI, 2002, p. 29).

Na década de 70, a partir da Lei nº 5692/71, que reforma o ensino de 1º e 2º graus, ocorre a institucionalização do cargo de supervisor como um Especialista em Educação, que até então não possuía um campo de atuação delimitado, agindo somente como um fiscal, supervisionando e checando tudo o que acontecia nas salas de aula. Esta lei consolidou a obrigatoriedade do referido Especialista nas instituições de ensino.

³ Neste acordo foi implantado o Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar, o PABAAE, no qual o Supervisor Escolar tem a função de controlar e inspecionar. O objetivo do PABAAE era o de ‘treinar’ os educadores brasileiros para que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada à educação tecnicista, dentro dos moldes norte-americanos.

Nos anos 80, o país vivia um momento de redemocratização política, culminando com o fim da ditadura. Nesse contexto, a função hierarquizada do supervisor torna-se ultrapassada. Para Almeida e Soares (2010, p. 38), o supervisor na escola começa a ter “[...] uma função de acompanhamento, apoio e suporte pedagógico calcada na organização coletiva do trabalho escolar”.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, em 20 de dezembro de 1996, mesmo não havendo uma delimitação clara da função específica do supervisor é possível perceber que o documento legal prevê a valorização da atuação desse profissional quanto à articulação das ações voltadas para a garantia da qualidade do ensino. Conforme estabelece o artigo 64 da LDBEN, é obrigatório que esse profissional possua formação em Pedagogia ou Pós-graduação:

[...] Art. 64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional comum (BRASIL, 1996).

A LDBEN em seu artigo 64 utiliza os termos supervisão e inspeção apenas quando se refere à formação de profissionais para atuar na administração, planejamento, inspeção e supervisão e orientação educacional para a educação básica, orientando sobre os cursos de Graduação em Pedagogia ou em Pós, mas não normatiza a função supervisora nos sistemas de ensino nacionais. Entretanto, no âmbito educacional há várias nomenclaturas para definir o, como: supervisor escolar, supervisor pedagógico, supervisor educacional, dentre outros, mas todos atuam conforme as exigências locais, com a realidade em que estão inseridos.

Na escola do século XXI, este profissional se afasta da inspeção e dá lugar à coordenação. Rangel (2001, p. 67), que adota a nomenclatura supervisor pedagógico, corrobora essa ideia quando menciona que “[...] o núcleo central da função supervisora na escola encontra-se no estudo e na coordenação”.

Para Ferreira (2001), o trabalho do supervisor pedagógico precisa estar em consonância com o que se pretende na formação escolar contemporânea e que se encontra expresso na LDBEN. Dessa forma, este profissional da educação deve ser “[...] dinâmico e orgânico. Esse profissional atua nas políticas e no

planejamento, por meio da construção coletiva do projeto acadêmico/educacional que é de todos os profissionais que trabalham na escola” (FERREIRA, 2001, p. 83).

A atuação dos Supervisores é orientada pelos dispositivos legais que condicionam o seu fazer, e desta forma as condições organizacionais, econômicas e políticas não permitem a autonomia a estes profissionais, os quais atuam de acordo com paradigmas prescritos pela SEE/SP. Nesse sentido, o desafio que o supervisor enfrenta atualmente é buscar no campo de sua atuação prescrita espaço para atuar de forma a que venha contribuir para uma educação de qualidade.

2.2.1 Supervisor de Ensino na rede estadual de São Paulo

A Supervisão de Ensino paulista surgiu oficialmente com a publicação do primeiro Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 114, de 13/11/1974, sob a denominação de supervisor pedagógico. Com esse Estatuto, passa a ser exigida a habilitação específica para o provimento dos cargos, por meio de concurso de provas e títulos, contudo somente 29/01/1976, o então Governador do Estado, Paulo Egydio Martins, com fundamento no Ato Institucional nº 08, de 02/04/1969, assinou o Decreto nº 7.510/76, no qual as atribuições e funções deste profissional foram definidas. De acordo com o artigo 78 do referido Decreto, os grupos de Supervisão Pedagógica tinham as seguintes atribuições na área curricular e na administrativa, respectivamente:

[...] I – na área curricular;

a) implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais; b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais; c) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos; d) informar ou elaborar propostas de diretrizes para a avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares; e) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar; f) selecionar e oferecer material de instrução aos docentes; g) acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades dos estágios; h) diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las; [...]

[...] II – na área administrativa;

a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares; b) garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores; c) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos; d) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade; e)

examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar; f) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento; g) opinar quanto à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementariedade; h) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino; i) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas; j) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções; [...] (SÃO PAULO, 1976).

É possível observar que, pelas atribuições determinadas por legislação ao Supervisor de Ensino, este profissional atuava como um intermediário entre a escola e o órgão regional pertencente ao Grupo de Supervisão Pedagógica. Nota-se, ainda, que o texto legal tende a dificultar a identificação da função supervisora em cada órgão, tendo em vista a existência de sobreposições de atribuições.

Pode-se conjecturar que, ao cogitar uma supervisão bilateral, separando a administrativa da pedagógica, atribuídas a um único grupo, contribua para que o próprio Supervisor, em sua prática cotidiana, decida-se em dar maior atenção a uma das duas áreas, provavelmente à administrativa, uma vez que as atribuições pedagógicas possuíam um caráter mais voltado ao currículo e à orientação educacional. De acordo com Silva Júnior (1984):

[...] Diferenciar “ações supervisoras” de “ações administrativas”, tal como se propõe, significa que deixa de ser “do ensino” para ser “de si mesma”, tornando-se substantiva e sobrepondo-se, finalmente, a sua própria finalidade (SILVA JÚNIOR, 1984, p.52).

O Decreto de 1976, que regulamentou a organização da SEE/SP até julho de 2011, marcou a supervisão de ensino com a hierarquização, a verticalidade, a burocracia e o controle, que segundo Silva Júnior (2006, p. 227) fez com que a supervisão se tornasse “[...] guardiã das proposições legais [...]”. Essa estrutura administrativa permitiria que as decisões fossem centralizadas nos órgãos superiores da organização, sendo suas execuções descentralizadas nas instâncias mais regionais, em especial na escola. Dessa forma, o supervisor promovia essa comunicação sobre as diretrizes gerais dos órgãos centrais, as quais seriam implantadas nas escolas.

Conforme estabelece a legislação que reorganiza a Secretaria de Estado da Educação, cada um dos órgãos centrais é responsável por uma área

específica da ação pedagógica. A decisão final concentra-se no conselho de Planejamento Educacional que é composto pelos representantes dos órgãos centrais, o qual é presidido pelo Secretário da Educação. Juntos, eles são os iniciadores da ação pedagógica que deve atingir a unidade escolar (SÃO PAULO, 1979, p. 67).

Em 1978, a denominação do Supervisor Pedagógico passou a ser Supervisor de Ensino, a qual persiste até o momento, por meio do segundo Estatuto do Magistério, a Lei Complementar nº 201, integrando a classe de especialista da educação, sem haver nenhuma alteração legal em suas atribuições. Assim, pode-se afirmar que a supervisão pedagógica passou a ser de ensino num pequeno espaço de tempo, próximo de 04 (quatro anos).

Nos anos 80, a supervisão alcança momento de maior desenvolvimento profissional, dos quais se destacam a realização pela SEE/SP do primeiro concurso público de provas e títulos para Supervisor de Ensino, em 1981, devido à pressão dos educadores que começavam a se organizar por meio da Associação Paulista de Supervisores de Ensino (APASE), criada nesse mesmo ano e transformada em Sindicato em 1989, a publicação da Lei Complementar nº 444/85, terceiro Estatuto do Magistério Paulista, e a realização do segundo concurso público para Supervisor.

Na década de 1990, especificamente no ano de 1992, é realizado o terceiro concurso público para provimento do cargo de Supervisor de Ensino. A supervisão passa a ser discutida como instrumento necessário para mudanças na escola, sendo corresponsável pela qualidade de ensino oferecido nesta instituição.

São implementadas algumas ações, dentre elas o aumento da participação das diversas instâncias na direção das políticas públicas educacionais, em que especialistas são convocados para assessorar a elaboração de programas e propostas governamentais, contudo a decisão final continua nas mãos dos órgãos centrais. Silva (1993) afirma que:

No eixo da descentralização, situam-se as ações e os programas destinados a racionalizar a máquina burocrática dos sistemas educativos, com o objetivo de fazer chegar de fato à Escola os recursos materiais e o apoio técnico necessário a uma eficiente organização do ensino. O grau e o conteúdo de autonomia das unidades escolares devem permitir sua interação mais efetiva com o meio social, de modo que a proposta pedagógica da Escola e seu plano de desenvolvimento institucional reflitam a diversidade cultural, as demandas e aspirações da população usuária. Neste sentido, as políticas educacionais deveriam prever estratégias de formação, recrutamento e seleção de recursos humanos as mais flexíveis e menos regulamentadas possíveis em seus aspectos formais, associadas a uma permanente avaliação de resultados, seja nos níveis de formação, seja nos de desempenho de docentes e de pessoal técnico (SILVA, 1993, p. 24).

No intuito de promover a descentralização e favorecer a gestão local, e então governador Mário Covas reorganiza os órgãos regionais, por meio do Decreto nº 39.902, de 01/01/1995, extinguindo as Divisões Regionais de Ensino, que eram instâncias intermediárias entre os órgãos centrais e as Delegacias de Ensino, como eram chamadas na época. As mencionadas Delegacias foram organizadas em 146 (cento e quarenta e seis) distribuídas em todo o Estado, assim como os cargos e funções que foram redistribuídos para órgãos superiores ou inferiores e alguns extintos.

Nas extintas Divisões Regionais de Ensino atuavam as equipes técnicas de supervisão pedagógica, as quais compunham os órgãos regionais, subordinados às Coordenadorias⁴, que eram os órgãos centrais. Às referidas equipes técnicas de supervisão, além das atribuições que possuíam quando atuavam nas extintas Divisões Regionais, foram acrescentadas as atribuições do Grupo de Supervisão Pedagógica da Delegacia de Ensino, num conseqüente acúmulo de trabalho. A busca da eficiência na descentralização da máquina estatal para reduzir custos leva ao enxugamento de recursos, o que pode ser corroborado na fala de Casassus (1995, p.22) “[...] apesar da importância que a educação tem para a sociedade e para os indivíduos, os recursos públicos alocados continuam sendo desproporcionalmente insuficientes”.

Ao ser promulgada a LDB nº 9394/96, as ações desse profissional voltam-se para a garantia da qualidade do ensino. Dentre outras funções, passou a ter o compromisso de coordenar a elaboração e acompanhar a execução da proposta pedagógica, com a participação da comunidade escolar. A mencionada lei traz, de forma subtendida, o modelo de escola a serviço do desenvolvimento econômico do país: uma escola descentralizada e direcionada aos interesses da comunidade na qual estivesse inserida. Albuquerque (2002) afirma que:

A nova LDBEN adotou o mesmo princípio de gestão democrática expresso na Constituição e, embora não tenha garantido caminhos para operacionalizá-lo, assinalou elementos fundamentais coadjuvantes. Entre estes, a elaboração e participação na construção do projeto político pedagógico da escola. Um projeto pedagógico unificador das ações da escola expressa a sua autonomia, revela a sua intencionalidade maior, o

⁴ Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI).

seu papel de denunciar os limites e fatores que bloqueiam a sua ação (ALBUQUERQUE, 2002, p. 6).

A partir da LDB nº 9394/96, tornou-se obrigatório ao supervisor ter formação em nível superior em Pedagogia ou em nível de Pós-graduação. Além disso, esta lei instituiu ainda a exigência da experiência docente como princípio para a ocupação de qualquer cargo na carreira do magistério, assim, a docência passa a ser a base da identidade profissional na área da educação.

No estado de São Paulo, além da exigência quanto à formação prevista na LDBEN, também é requisito para atuar como Supervisor de Ensino ter, no mínimo, 8 (oito) anos de efetivo exercício no magistério, sendo 2 (dois) anos no exercício de cargo ou função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou ter, no mínimo, 10 (dez) anos de magistério.

Em 1997, foi instituído o Plano de Carreira aos integrantes do quadro do magistério paulista, por meio da Lei Complementar nº 836, que alterou a classe de especialista de educação a que pertencia o cargo do Supervisor de Ensino para a classe de suporte pedagógico. Esta alteração sugere uma atuação do Supervisor voltada às necessidades da escola para questões pedagógicas, em detrimento das burocráticas. Segundo Silva Júnior (2002, p. 231) o “[...] novo desafio legitimador da função supervisora, terá ênfase no Projeto Pedagógico [...]”.

No ano de 1999, numa continuidade à reorganização da SEE/SP iniciada em 1995, as Delegacias de Ensino, instâncias regionais, passaram a denominar-se Diretorias Regionais de Ensino, por meio do Decreto nº 43.948 sendo organizadas em 90 (noventa) unidades, distribuídas por todo o Estado. Os Delegados de Ensino passaram a receber a nomenclatura de Dirigentes Regionais de Ensino. Tais reformas repercutiram efeitos em toda a sociedade, principalmente pelos profissionais que atuavam na área da educação.

[...] a reorganização das Delegacias em Diretorias de Ensino, na aplicação de sua Política Educacional voltada ao Estado Mínimo, estremeceu ainda mais o diálogo entre os profissionais da cúpula e os da periferia do sistema, ou seja, das escolas, pois a reorganização mexeu mais com os professores, diretores e funcionários que tiveram que se deslocar para distâncias de sua sede de trabalho, tendo como consequências maiores gastos. Outro fator a considerar é a dificuldade de acesso da população escolar às Diretorias de Ensino, devido à maior distância geográfica dos municípios abrangidos pela reorganização, dificultando a participação da comunidade em um trabalho coletivo [...]. Surge uma dúvida também em relação a função do Supervisor de Ensino: seria daqui para a frente seu trabalho simplesmente de natureza

burocrática e fiscalizadora ou esta função está também em vias de extinção pela concepção do Sistema Educacional dos atuais dirigentes da Educação? (TACHINARDI apud ROSSI, 2004, p. 17-18).

Em 2002, a SEE/SP numa tentativa de sinalizar para um outro modelo de supervisão, mais adequado à realidade atual ou aos interesses da política educacional, publicou o Comunicado SE, de 30 de julho de 2002, o qual dispunha sobre o perfil do Supervisor de Ensino, Referenciais Teóricos e Bibliografia para o concurso público de provas e títulos que aconteceria no ano de 2003 (SÃO PAULO, 2002), cujo edital oferecia 1003 (mil e três) cargos. O referido Comunicado confere ao Supervisor de Ensino características de:

Propositor e executor partícipe de políticas educacionais é, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada, exercendo, no sistema de ensino, as funções de:

- 1) assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema; e
- 2) retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas (SÃO PAULO, 2002).

O texto deste Comunicado denotava, dentre outros, uma atuação do Supervisor de forma coletiva e compartilhada na Diretoria de Ensino, principalmente com a então denominada Oficina Pedagógica⁵. Apesar de se mostrar inovador, pois se propunha, aparentemente, implementar um novo perfil ao Supervisor de Ensino, o Comunicado do Secretário da Educação não podia revogar os dispositivos legais já decretados pelo Governador e, assim, não modificou substancialmente as configurações que já possuía este profissional.

No início de 2003, a SEE/SP realizou o 4º concurso de provas e títulos para preencher os 1003 (mil e três) cargos vagos de Supervisor de Ensino, inicialmente divulgados. Contudo, um tempo antes da escolha pelos aprovados, reduziu-se o módulo dos Supervisores por Diretoria de Ensino, por meio da Resolução SE nº 59/2003, sendo providos apenas 704 (setecentos e quatro) cargos. Dessa forma, as

⁵ Criada em 1987, desempenha um trabalho mais sistematizado, com atividades de capacitação em serviço e orientação técnica de forma descentralizada às escolas estaduais, visando à capacitação e o aperfeiçoamento da formação do educador e maior aproximação entre as diretrizes pedagógicas da SEE/SP (orientações relativas aos conteúdos/organização do currículo/práticas de sala de aula) e às escolas. Atua em parceria com a supervisão de ensino.

pretensões concebidas no Comunicado de 2002 tornaram-se mais distantes de se realizarem.

Ainda no ano de 2003, foi promulgada a Lei nº 11.366, em 23 de março, na qual é instituído o Dia do Supervisor de Ensino, pelo então governador Geraldo Alckmin, que passou a ser comemorado no dia 14 de novembro.

Em abril de 2008, a SEE/SP publicou as Instruções Especiais para a realização do 5º concurso público de provas e títulos para o cargo de Supervisor de Ensino. Neste documento, foram estabelecidas as seguintes atribuições a este profissional relacionadas ao desempenho de sua função supervisora:

[...]

II – DAS ATRIBUIÇÕES

1 – Analisar os indicadores educacionais das unidades escolares e da Diretoria de Ensino buscando alternativas para a solução dos problemas específicos de cada nível/etapa e modalidade de ensino, propostas para melhoria do processo ensino-aprendizagem e da gestão das escolas e Diretoria. 2 – Participar da construção e implementação do plano de trabalho da Diretoria de Ensino. 3 – Compatibilizar os programas e projetos das diferentes áreas no âmbito das escolas da Diretoria de Ensino. 4 – Efetuar regularmente visitas às unidades escolares e participar de reuniões com os membros da Equipe Escolar, buscando, em parceria com os mesmos, as formas mais adequadas de aprimoramento do trabalho escolar e a consolidação da identidade escolar. 5 – Identificar as necessidades de formação continuada da Equipe Escolar das escolas estaduais, procurando, de forma articulada, subsidiar o trabalho desenvolvido pela oficina pedagógica e pelos professores-coordenadores. 6 – Manter as unidades escolares devidamente informadas sobre as diretrizes e orientações dos órgãos centrais da Secretaria da Educação. 7 – Acompanhar e subsidiar o diretor da escola na identificação das necessidades gerais da escola. 8 – Acompanhar o funcionamento das escolas verificando a observância das normas legais pertinentes (SÃO PAULO, 2008).

Nestas Instruções Especiais da SEE/SP, de 11 de abril de 2008, pode-se observar que as atribuições do Supervisor estão ligadas diretamente ao acompanhamento e controle das unidades escolares, sem nenhum direcionamento à proposição e avaliação de políticas públicas.

No mesmo ano de 2008, foi publicada pela SEE/SP a Resolução SE nº 55, de 24 de julho, na qual houve um aumento no módulo dos Supervisores de Ensino. Apesar dos dispositivos legais, as atribuições deste profissional não sofreram nenhuma alteração, tendo em vista que ainda vigoravam as atribuições dos Decretos de nº 5.586/75 e nº 7.510/76, nos quais as decisões eram verticalmente hierarquizadas.

Em 2009, ocorreu a publicação da Resolução SE nº 90/09, de 03 de dezembro, a qual também dispunha sobre as competências e habilidades requeridas para o cargo de Supervisor de Ensino, conforme segue:

Supervisor de Ensino [...] Elemento de proposição, articulação e mediação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública; [...] diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos em articulação com a Oficina Pedagógica; participar da elaboração e do desenvolvimento de programas de educação continuada propostos pela Secretaria para aprimoramento da gestão escolar; acompanhar as ações desenvolvidas nas HTPC – em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado – realizando estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar e para implementação das propostas da SEE-SP [...] (SÃO PAULO, 2009).

Na mencionada Resolução, nota-se a indicação do Supervisor de Ensino como participante na elaboração e desenvolvimento de programas educacionais propostos pela SEE/SP, além de seu envolvimento ativo com as equipes escolares, principalmente na realização de estudos e pesquisas. Como destaca Libâneo (2008, p. 75) “[...] a profissionalização refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade”. Assim, pode-se depreender que a legislação, por si só, não caracteriza mudanças quanto à concepção da figura do Supervisor de Ensino.

Nessa linha de pensamento, apoiando a ideia de Libâneo (2008), Tachinardi (2004) ressalta que para:

[...] mudar o paradigma da profissionalidade supervisora, deve-se requerer do supervisor um exercício cotidiano de perguntar-se: a serviço de quem eu exerço a supervisão? O supervisor necessário à mudança é aquele que se percebendo agente dos governos, que a cada quatro ou oito anos se revezam na condução do Estado, coloca-se como agente público para a formulação e controle de políticas educacionais, revelando sua maioria profissional (TACHINARDI, 2004, p. 63-64).

Em 2010, é publicada a Resolução SE nº 70, que delineia o perfil dos profissionais que atuam na educação pública paulista. Nesta Resolução, o Supervisor de Ensino deve estabelecer e desenvolver ações de formação continuada, a fim de aperfeiçoar a gestão escolar, assim, aumenta seu leque de atuação e passa a ter ações direcionadas à formação de formadores.

Contudo, historicamente, mesmo com a publicação de tantos dispositivos legais, o Supervisor de Ensino ainda não possui uma definição em sua função, tendo

em vista suas atribuições algumas vezes tenderem ao aspecto técnico-burocrático outras ao aspecto de formador, apesar de sempre articulador. Com a publicação do Decreto nº 57.141/11, que reorganiza a SEE/SP, vem à tona a ação supervisora e o papel de fiscalizador do Supervisor de Ensino, sendo retirado do texto legal a função de proponente de políticas públicas, conforme art.72:

Artigo 72 - As Equipes de Supervisão de Ensino têm, por meio dos Supervisores de Ensino que as integram, as seguintes atribuições:

I - exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade, conforme previsto no inciso **I** do artigo 9º da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993;

II - assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema;

III - assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou de sindicâncias, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos [...]

Em 2013, a SEE/SP divulgou a Resolução SE nº 52, publicada em 15 de agosto. O texto legal dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos aos profissionais que atuam na área educacional da rede estadual paulista, além dos referenciais bibliográficos e de legislação, que nortearão a organização de exames, concursos e processos seletivos da SEE/SP.

I. SUPERVISOR

1. PERFIL

Ao Supervisor de Ensino, alocado na Diretoria de Ensino Regional (DER), compete prestar assessoria, orientação e acompanhamento do planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas e privadas, tendo como referência a realidade das escolas, teorias e práticas educacionais e as normas legais pertinentes à educação nacional e à educação básica oferecida pelo Sistema de Ensino Estadual de São Paulo. Cabe ao Supervisor participar da organização, desenvolvimento e avaliação dos trabalhos na Diretoria de Ensino direcionados às escolas. Sua atuação é fundamental para assegurar a organização de condições que propiciem estudos de teorias e práticas educacionais e orientações sobre as normas que regulamentam a universalização da educação escolar: o acesso e a permanência do aluno na escola e a qualidade do ensino ofertado. O Supervisor é um dos responsáveis pela consolidação de políticas e programas desse Sistema, por meio de ações coletivas, que envolvam um movimento de ação, reflexão e ação. É um dos participantes do processo de construção da identidade da Diretoria de Ensino e da escola, tendo em vista:

a) a contribuição para o envolvimento da equipe técnico pedagógica da DER e da escola com os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos e

b) o compartilhamento de responsabilidades sobre a efetividade das propostas pedagógicas pertinentes ao acompanhamento, intervenção e avaliação da implementação de ações integradas nas escolas da rede pública estadual. Compete-lhe orientar, fundamentado na concepção de

gestão democrática e participativa, a promoção de um ensino de qualidade a todos os alunos e, conseqüentemente, para a melhoria do desempenho das escolas (SÃO PAULO, 2013).

Ao analisar o caminho percorrido pelo Supervisor de Ensino, pode-se constatar que este profissional assumiu diferentes papéis no decorrer do seu trabalho e, apesar do avanço da legislação, ainda assume conotações técnicas, como a de implementador de políticas públicas, tendo em vista que sua função propositora, como aparece em alguns documentos relativos ao perfil supervisor, na prática não se concretiza.

Atualmente, a SEE/SP possui em seu quadro 1.585 (mil quinhentos e oitenta e cinco) Supervisores de Ensino em todo o estado, divididos nas 91 (noventa e uma) Diretorias de Ensino, sendo que 959 (novecentos e cinquenta e nove) desses profissionais atuam no interior, 321 (trezentos e vinte e um) na capital e 305 (trezentos e cinco) na região da Grande São Paulo. A maior parte dos Supervisores é do sexo feminino, num total de 1320 (mil trezentos e vinte) Supervisoras. Vale destacar, ainda, que mais da metade dos Supervisores, 823 (oitocentos e vinte e três) possuem idade superior a 50 anos (SEE/SP, 2013).

2.3 Educação Integral: breve histórico

A expressão “educação integral” pode ser definida na medida em que atenda a todas as dimensões do desenvolvimento humano e que ocorra como processo ao longo da vida do ser humano. Assim, a educação integral não pode ser vista apenas como uma modalidade de educação, mas deve reconhecer oportunidades educativas que vão além dos conteúdos desdobrados. Conforme destaca Moll (2012):

Entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (MOLL, 2012, p. 29).

A concepção de educação integral não é assunto recente, pois foi introduzida no Brasil desde a primeira metade do século XX, por vinte e seis educadores audazes e idealizadores, os quais decidiram expor suas ideias e atuar a favor de mudanças profundas e prementes na educação brasileira.

No Brasil, a educação integral surgiu num contexto histórico em que,

A Revolução de 1930 representou a consolidação do capitalismo industrial no Brasil e foi determinante para o conseqüente aparecimento de novas exigências educacionais. Nos dez primeiros anos que se seguiram, houve um desenvolvimento do ensino jamais registrado no País (TOSCHI, 2006, p.133-134).

Nesse contexto, em 1932, foi redigido, por Fernando de Azevedo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁶ do qual participaram grandes intelectuais brasileiros, dentre eles Anísio Teixeira, um dos principais nomes do escolanovismo⁷ e o primeiro a implementar projeto de educação integral em nosso país.

O Manifesto tinha como objetivo renovar o sistema educacional no Brasil, a fim de que se formassem pessoas aptas a enfrentarem as novas relações geradas pela transformação modernizadora pela qual o país passava (CENPEC, 2006, p.18). A escola era descrita, neste documento, como uma instituição suscetível a sofrer alteração de acordo com o meio social em que se encontra inserida.

Anísio Teixeira, como um dos principais signatários desse Movimento, foi Secretário de Educação e Saúde na Bahia, no governo de Otávio Mangabeira, em 1947. Em 1952, criou em Salvador o primeiro modelo de Educação Integral no Brasil, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). O objetivo dessa escola era fornecer uma Educação Integral à criança, garantindo-lhe alimentação, atividades esportivas e artísticas, higiene, preparar para a cidadania e para o mundo do trabalho, além da socialização. As atividades escolares ocorriam nas denominadas escolas-classe de ensino primário, no turno básico, e no contra turno nas escolas-parque, a fim de complementar a aprendizagem da sala de aula. Segundo Azevedo (2010):

⁶ Datado de 1932, documento que consolidava a visão de um segmento da elite intelectual e tornou-se o marco inicial do projeto de renovação educacional do país, propunha uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

⁷ Pertencentes à Escola Nova também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, Movimento de Renovação do Ensino que surgiu no fim do século XIX.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (AZEVEDO, 2010, p. 40).

Em 1960, foi criado o Plano Humano do Distrito Federal pelo antropólogo Darcy Ribeiro juntamente com Anísio Teixeira e outros nomes importantes da educação brasileira. Após ser fundada a cidade de Brasília, diversos centros educacionais foram construídos, sendo pioneiro na capital o Centro de Educação Elementar, cujos prédios acolhiam jardim da infância, escolas-classe e uma escola-parque. Ainda nesse ano, foi criada a Universidade de Brasília (UNB), além do Plano para a Educação Básica.

Darcy Ribeiro, fortemente influenciado em suas ideias sobre educação por Anísio Teixeira, criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), nos anos de 1980, durante o primeiro mandato do governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, ampliando o projeto no segundo mandato deste governador. Os referidos Centros atendiam crianças e adolescentes em turnos estendidos e ofereciam atividades variadas como esporte e recreação, vídeos e atividades culturais, leitura de livros e revistas. Ofereciam, ainda, alimentação e serviços médico-odontológicos. De acordo com Darcy Ribeiro:

O êxito alcançado pelos Cieps, enquanto de Tempo Integral, de dedicação exclusiva para alunos e professores, demonstra factualmente o erro cruel em que incidem aqueles que insistem em manter o sistema de turnos, que é uma perversão brasileira. Nossas crianças não são melhores do que as de todo o mundo civilizado, que julga indispensável uma escola de dia completo para que sua infância se integre no mundo letrado. Em conseqüência, não há outro caminho para que o Brasil venha, um dia, a dar certo que o de generalizar a educação tipo Cieps (RIBEIRO, 1994).

Na década de 90, na Espanha, após o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, surge o conceito de cidades educadoras, o qual dispõe que para uma cidade ser educadora ela deve investir nos potenciais de sua comunidade, focalizando numa ação educativa constante que atenda a todos que nela residem. Esse conceito foi disseminado pela Associação Internacional de Cidades

Educadoras (AICE) e atualmente existem perto de 500 cidades associadas, sendo 14 delas aqui no Brasil.

No período de 1990 a 1992, durante o mandato do presidente Fernando Collor de Mello, destacou-se em 1991 a proposta dos Centros Integrados de Atendimento Integral à Criança (CIACS), os quais foram inspirados no modelo dos CIEPS. Nos CIACs, além das atividades educacionais, eram oferecidos às crianças e adolescentes programas de assistência social, formação profissional e lazer, todos desenvolvidos no próprio espaço escolar, em tempo integral. Mesmo na tentativa de se inovar pedagogicamente, a proposta enfrentou problemas relacionados a questões financeiras e operacionais. No ano de 1992, o projeto passou a se denominar Centros de Atenção Integral a Criança (CAICs), permanecendo com a mesma filosofia.

Em 1996, com a publicação da LDB (1996) aparece de forma explicitada a implantação da escola de tempo integral nas escolas de ensino fundamental, conforme determina o artigo 34 da referida lei:

[...] Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Fortunati (2007) destaca a grande influência de Darcy Ribeiro na inclusão da escola integral na LDB (1996),

[...] Sem dúvida alguma, o grande defensor, o responsável maior pela inclusão do tema na redação final do projeto de lei, que terminou sendo sancionado e se transformou na LDB (Lei 9.394/96), foi o então senador Darcy Ribeiro, que, na condição de secretário de Estado da Educação durante os governos de Leonel de Moura Brizola, no Rio de Janeiro, implantou este modelo em uma série de escolas sob a sua responsabilidade (FORTUNATI, 2007, p. 63).

Em 2000, na gestão da então prefeita da cidade de São Paulo, Marta Suplicy, foram criados os Centros Educacionais Unificados (CEUs), os quais são formados por creche, educação infantil e ensino fundamental, além do desenvolvimento de práticas educacionais, recreativas e culturais na mesma escola e abrange a proposta de ofertar estas atividades à comunidade do entorno escolar. Estes Centros atuam até hoje, permanecendo como política dos governos posteriores,

diferentemente das iniciativas de implantação de Educação Integral como uma política pública de educação, que em sua maior parte fracassou, sendo abolidas ou não viabilizadas devido à troca dos governos.

Os Centros Educacionais Unificados procuram reconhecer o direito das pessoas a uma educação integral, cidadã, popular articulada ao desenvolvimento comunitário. O projeto demonstra em sua arquitetura, grandes áreas de lazer e de acolhimento para a comunidade vivenciar suas práticas cotidianas e principalmente permitir-lhes o acesso à cultura e o lazer. Além do conhecimento, da aprendizagem, os CEUs proporcionam essa integração com a comunidade, dando-lhes pleno acesso a todas as áreas, cuja população, carente de oportunidades, não poderia imaginar a sua participação efetiva nessas grandes áreas de lazer, cultura, convencionalmente destinadas a uma minoria privilegiada (MECCA, 2012, p.52).

No ano de 2002, em Barcelona, surge o conceito de Comunidades de Aprendizagem, o qual consiste no desenvolvimento de várias ações pela comunidade escolar e a comunidade do entorno, a fim de mudar cultural e socialmente a escola e também o território. Este conceito foi desenvolvido em várias escolas da Espanha, em conjunto com a agenda de Cidade Educadora, e estudado pelo Centro Especial en Teorías Y Prácticas (CREA), da Universidade de Barcelona. No Brasil, esse conceito é pesquisado pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSC), sendo testado em diversas cidades brasileiras, por meio do apoio do Instituto Natura, com a finalidade de tornar possível a estruturação de modernas políticas educacionais.

Em 2006, a prefeitura de Nova Iguaçu criou o programa Bairro-escola Nova Iguaçu, sob o desenvolvimento da Associação Cidade Escola Aprendiz. Neste programa, todos os espaços físicos do bairro, praças, clubes comunitários e até mesmo as ruas, se constituíam em espaços educativos, em parceria com o governo municipal, numa reconfiguração da cidade como um todo, sendo uma expansão das salas de aula, com atividades sempre fundeadas no currículo e na proposta pedagógica da escola.

Ainda no ano de 2006, inspirada nos conceitos de Bairro-escola, de Cidades Educadoras e de Educação Integral, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Belo Horizonte instituiu o Programa Escola Integrada, cujo objetivo consistia no fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade local. O Programa contemplava uma jornada de nove horas diárias, com uma integração ao currículo de atividades pedagógicas diversas, como artes, esportes, lazer, cultura e formação

peçoal. Estas atividades também ocorriam em parques, em centros culturais ou outros espaços comunitários, todos em parceria colaborativa. Como apoio às escolas, estudantes universitários auxiliavam nas oficinas na execução das atividades. As oficinas eram escolhidas pelo professor comunitário (um por unidade) juntamente com a participação dos alunos e corpo docente, a partir de uma lista que a escola recebia com os nomes das oficinas que ali poderiam ser ofertadas. Cada escola recebia uma verba que era depositada em caixas-escolares, tendo, assim, autonomia para organizar suas ações.

No ano de 2007, durante o governo Lula, é criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, é um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação (PDE). O PME se constitui numa estratégia do MEC para ampliar a jornada escolar, reorganizar o currículo visando uma educação integral ao aluno, por meio de um processo pedagógico que abrange saberes referentes à cidadania, a direitos humanos, ao meio ambiente, às artes, às práticas socioculturais, dentre outros. O Programa é coordenado pela Coordenação de Ações Educacionais Complementares da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC), numa parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Escolas públicas (estaduais e municipais) e distritais podem participar do Programa, sendo a seleção destas realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), atendendo anualmente a critérios específicos. Para o ano de 2013, foram estabelecidos os seguintes critérios para a seleção das escolas:

1) Para as escolas urbanas:

- Escolas contempladas com PDDE/Integral nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012;
- Escolas estaduais, municipais e/ou distritais que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais < 4.6 e IDEB anos finais < 3.9, totalizando 23.833 novas escolas;
- Escolas localizadas em todos os municípios do País;

- Escolas com índices iguais ou superiores a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

2) Para as escolas rurais:

- Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
- Municípios com 30% da população “rural”;
- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
- Municípios com escolas quilombolas e indígenas.

Após ser selecionada, a escola pode escolher, anualmente, com base em seu projeto político pedagógico, atividades existentes entre os macrocampos oferecidos pelo Programa, sendo o acompanhamento pedagógico um macrocampo obrigatório para todas as escolas que participam do referido Programa.

A diretora de currículos e educação integral da Secretaria de Educação Básica (SEB), Jaqueline Moll (2012) considera que a ampliação da jornada escolar não deve ser vista apenas como tempo de educação e afirma,

[...] a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação (MOLL, 2012, p.36).

Assim, com base nesse breve histórico pode-se observar que o tema educação integral, que teve seu primeiro modelo de escola iniciado em 1952 e outras iniciativas nas décadas seguintes, ainda é considerado um desafio educacional brasileiro, em especial no estado de São Paulo, devido às condições sócio-econômica e política o país. Observa-se, ainda, que a educação integral vem sendo compreendida como uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolve na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética de que nossas crianças e adolescentes precisam. Ao se considerar todas essas dimensões, a educação integral pode trazer relevante contribuição para a qualidade da educação, que é o objetivo maior almejado para o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Esse aumento na oferta de ensino integral vem sendo adotado, de forma progressiva, pelas redes educacionais nas distintas instâncias de governos do Brasil

– municipal, estadual e federal, trata-se de um desafio educacional a ser vencido.

2.3.1 Implantação do Programa Ensino Integral (PEI) na Rede Estadual de São Paulo: aspectos legais e adesões

O Programa Ensino Integral foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2102, sendo implantado de forma gradativa. Por meio da Resolução SE nº 12, de 31/01/2012, revogada pela Resolução SE nº 49, de 19/07/2013, foi criado o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, o qual estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, de que trata a Lei Complementar mencionada acima.

Além dos dispositivos legais mencionados, existem outros que regulamentam o Programa os quais dispõem sobre os seguintes assuntos:

- Resolução SE nº 60/13, de 30/08/2013 – dispõe sobre a atuação do professor na Sala Ambiente de Leitura (SAL) do PEI;
- Resolução SE nº 65/13, de 16/09/2013 – dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuar nas escolas estaduais do PEI;
- Resolução SE nº 84/13, de 19/12/2013 – dispõe sobre a avaliação do desempenho dos servidores que atuam no Quadro do Magistério no PEI;

Resolução SE nº 87/13, de 20/12/2013 – dispõe sobre o calendário das escolas participantes do PEI para o ano letivo de 2014.

Para que se tenha uma visão global de quantas escolas já estão inseridas no Programa foi realizado um levantamento de todas as unidades escolares que fazem parte do referido Programa em todo o estado de São Paulo. Segundo dados constantes na página oficial da SEE/SP, desde 2012, num aumento gradativo anualmente, duzentas e cinquenta e sete (257) escolas estaduais aderiram ao Programa, espalhadas nas 91 (noventa e uma) Diretorias de Ensino existentes no estado de São Paulo, atendendo mais de 80 (oitenta) mil estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As escolas estaduais paulistas totalizam 5300 (cinco mil e trezentas) unidades, sendo que 4,85 %, aproximadamente, são escolas que

aderiram ao PEI (SEE/SP, 2014).

O PEI foi concebido levando-se em conta algumas experiências já implantadas e com bons resultados, tendo como principal referência o modelo de Escolas de Tempo Integral de Pernambuco⁸, as quais possuem atuação direta do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE⁹), localizado em Recife, implantado desde 2004 nas escolas da rede pernambucana e expandido, posteriormente, para outros estados. Estas escolas de Pernambuco pertencem ao PROCENTRO¹⁰, criado em 2004, hoje denominado Programa de Educação Integral. Segundo o Manual Operacional Guia de Aprendizagem do ICE todas as ações desenvolvidas neste Programa “[...] têm como eixo o tema resgate da qualidade da educação nas nossas escolas e a conseqüente transformação do sistema educacional [...] (ICE, 2012, p.03)”.

O ICE publicou diversos Manuais Operacionais, com exceção do Guia de Aprendizagem, cujos direitos autorais foram cedidos pelo professor Antonio Carlos G. da Costa. A título de ilustração, seguem abaixo os nomes dos Manuais:

- 1) A Implantação do Programa em uma Rede Escolar;
- 2) Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE);
- 3) Sistema de Avaliação de Desempenho e Bonificação;
- 4) Sistema de Avaliação e Acompanhamento Escolar;
- 5) Guia de Aprendizagem;
- 6) A Biblioteca Escolar;
- 7) Os Laboratórios de Ciências;
- 8) Protagonismo Juvenil - Suas Práticas e Vivências;
- 9) A Escola e sua Concepção Arquitetônico – Pedagógica;

⁸ O professor Antonio Carlos Gomes da Costa é o idealizador e construtor do modelo pedagógico destas escolas.

⁹ O Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) é uma entidade privada, sem fins lucrativos, cujo foco é desenvolver ações em prol da melhoria da qualidade da educação pública do Brasil. O ICE instiga a mobilização da sociedade em geral e, em particular, da classe empresarial, produzindo e aplicando soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão, com atuação diretamente no Ensino Médio, por meio de seus parceiros, o Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) e o Instituto Alfa e Beto (IAB), e também no Ensino Médio Integral, Ensino Médio Profissional e no Ensino Fundamental do 7º ao 9º Ano, continuamente norteado pela ética da co-responsabilidade.

¹⁰ O Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental, Procentro, surgiu em 2004, é uma iniciativa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) em parceria com o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) e com o Instituto Telemar. Com regime integral para alunos e professores, o Programa possui método e conteúdo diferenciados.

- 10) O Jovem e sua Formação Acadêmica - Dicas e Informações Úteis para os Estudantes;
- 11) O Jovem e sua Formação Acadêmica - Dicas e Informações Úteis para Gestores e Professores;
- 12) Projeto de Vida - O Jovem e sua Formação Acadêmica;
- 13) Projeto de Vida - O Jovem e o Mercado de Trabalho.

2.3.1.1 Concepções do Programa Ensino Integral

Baseado no modelo das Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM), de Pernambuco, o projeto oferta jornada em tempo integral e currículo diferenciado para seus alunos. Sua organização curricular obedece às diretrizes previstas na legislação vigente para a organização curricular do Ensino Médio nas escolas estaduais, além de disciplinas específicas, como orientação de estudos, disciplinas eletivas, práticas de ciências e preparação acadêmica e introdução ao mundo do trabalho.

Tendo como centralidade o aluno e seu Projeto de Vida, as concepções do PEI sustentam-se em Princípios, Premissas e Valores, conforme se pode observar na Figura a seguir:

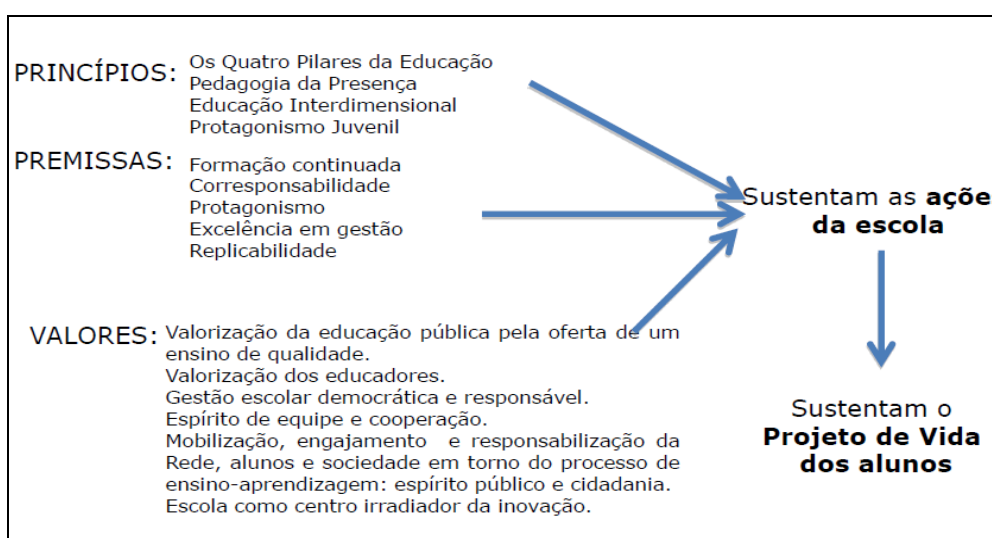


Figura 1 – Princípios, Premissas e Valores do PEI

Fonte: SEE/SP, 2012

O Modelo Pedagógico do Programa foi construído em torno de quatro princípios educativos para orientar a constituição das suas metodologias, sendo: A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação

para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil. Segundo Delors (2001):

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas (DELORS, 2001, p. 102).

Dentre suas premissas, destacam-se a Formação Continuada dos Educadores e Práticas Pedagógicas orientadas pelos quatro pilares do conhecimento à Serviço da Formação Humana: aprender a conhecer (adquirir os instrumentos da compreensão: competência cognitiva); aprender a fazer (poder agir sobre o meio envolvente: competência produtiva); aprender a conviver (participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas: competência social) e aprender a ser (realizar-se como pessoa em sua plenitude: competência pessoal).

As bases para a formulação deste modelo encontram-se ancoradas na visão de ser humano e de sociedade que provem do artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB):

[...] Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Tais bases do referido modelo também podem ser encontradas no artigo 3º da Constituição Federal, promulgada em 1988:

[...] Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

De acordo com a literatura oferecida pela SEE/SP referente ao Programa Ensino Integral, a Missão das Escolas que aderiu ao referido Programa é formar jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; ao aprimoramento como pessoa humana; formação ética; desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Para tanto é necessário que esse modelo tenha uma equipe escolar que

desempenhe seu novo conjunto de atribuições disposta a fazer parte de um processo inovador, bem mais amplo que uma formação acadêmica de excelência, e que se proponha a formar um jovem autônomo, solidário, competente e produtivo, requisitos essenciais para o efetivo funcionamento do projeto (SEE/SP, 2012).

Este modelo de escola, segundo suas diretrizes, propõe-se a oferecer ao jovem a base que lhe permita transformar cada instante da vida escolar em diferentes oportunidades de aprendizagem, de participação e de promoção de seu autodesenvolvimento, sempre direcionadas à elaboração e execução de seu projeto de vida.

2.3.1.2 Gestão Pedagógica e Administrativa do Programa

O modelo de gestão do PEI possui premissas que, integradas aos princípios educativos do modelo pedagógico, articulam-se às ações educativas que são desenvolvidas na escola. Os instrumentos de gestão possibilitam o acompanhamento e o monitoramento do trabalho pedagógico e a formulação de planos de formação continuada para a equipe escolar. Ao serem estabelecidos os acordos da gestão do modelo pedagógico com relação aos resultados pretendidos e as estratégias a serem utilizadas, é possível, depois de se analisarem os indicadores, corrigir os caminhos almejados para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. Esse processo de revisão ocorre periodicamente a fim de garantir maior efetividade no atendimento às necessidades de aprendizagem dos educandos.

O modelo de gestão das escolas integrais ainda se estabelece com base em experiência empresarial, preparada para atender às necessidades dessas escolas. Uma das ferramentas de gestão de processos utilizada no modelo de gestão é o Ciclo PDCA¹¹, utilizada no campo da administração geral e que atualmente tem sido utilizada na área educacional, especialmente, pelas escolas que integram o modelo do Programa de Ensino Integral na SEE/SP.

¹¹ Essa ferramenta foi criada na década de 1920 por Walter A. Shewart, mas foi William Edward Deming, a partir da década de 50 quem disseminou seu uso para o mundo todo, inclusive o Ciclo PDCA também é conhecido como Ciclo Deming (PACHECO et al, 2012).

O Ciclo PDCA, como a própria sigla já diz, refere-se à nomenclatura de *Plan* (planejar), *Do* (executar), *Check* (verificar) e *Action* (agir). O ciclo se constitui de etapas distintas e bem definidas, em que a primeira denominada Plan se caracteriza pelo planejamento de metas e objetivos baseados na missão, nos valores e princípios da instituição, que nesse contexto limita-se ao modelo do Programa de Ensino Integral da Rede Estadual de Ensino, e as estratégias e ações a serem realizadas ao longo do processo; a segunda etapa diz respeito à execução do plano, ou seja, colocar em prática o que foi planejado, (como vai ser realizado, por quem e quando); a terceira etapa refere-se ao monitoramento dos resultados alcançados ao longo do processo, e deve se constituir em um movimento constante; a quarta e última etapa significa proceder aos ajustes necessários por meio de ações corretivas do que não deu certo e assegurar a replicabilidade das ações exitosas (SÃO PAULO, 2014).

Nas escolas da rede estadual do Estado de São Paulo que integram o PEI o Ciclo PDCA foi adotado como um método de gestão que deve orientar todo o modelo de gestão destas escolas possibilitando uma eficácia das ações pedagógicas, pois segundo seus preceitos quando o Ciclo é bem aplicado permite uma padronização nas informações e no controle dos processos, bem como, reduz a probabilidade de erro nas análises dos indicadores. Nesse movimento a SEE/SP espera a melhoria na qualidade do ensino que é oferecido por essas escolas, na tentativa de proporcionar aos alunos uma excelência acadêmica que sirva de base para o desenvolvimento efetivo de seu projeto de vida.

A Gestão Pedagógica e Administrativa das escolas estaduais que participam do PEI é organizada de forma a atender às seguintes especificidades, conforme os documentos orientadores da SEE/SP (2012):

I – Carga Horária Discente – aulas de diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares. A carga horária semanal dos alunos do PEI do EM, com estudos e atividades pedagógicas, possui uma jornada diária de 09 (nove) horas e 30 (trinta) minutos, com intervalo de, no mínimo, 1 (uma) hora e, no máximo, 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos para o almoço e 15 (quinze) minutos de intervalo no período matutino e de 15 (quinze) minutos no período vespertino.

II – Carga Horária Multidisciplinar Docente – horas em atividades com os alunos e horas de trabalho pedagógico na escola, cumprido unicamente em escola

estadual do PEI, de maneira individual e coletiva, integrando as áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada específica de sua disciplina e das atividades complementares. A jornada de 40 (quarenta) horas semanais do professor equivale a 48 (quarenta e oito) aulas, das quais 32 (trinta e duas) aulas correspondem ao limite legal de 2/3 (dois terços) de atividades com alunos. Essas 32 (trinta e duas) aulas são distribuídas da seguinte maneira:

- 24 (vinte e quatro) aulas em disciplinas da Base Nacional Comum, incluindo as aulas de Práticas de Ciências/experimentais para os professores da área de Ciências da Natureza e de Matemática (mínimo de vinte aulas), para as disciplinas de Educação Física e Arte emprega-se o parâmetro de 26 (vinte e seis) aulas;
- 2 (duas) aulas em disciplinas eletivas (as eletivas são colocadas no mesmo horário para todas as turmas, a fim de que todos os professores fiquem disponíveis para as atividades dessa disciplina no horário determinado);
- 2 (duas) aulas em outras atividades complementares da Parte Diversificada;
- 4 (quatro) aulas sem atribuição, para que o professor fique à disposição da escola para substituição de aulas, tutoria, entre outras atividades que se fizerem necessárias, dentre as quais complemento ao tempo de trabalho pedagógico individual do docente.

III – Carga horária de gestão especializada – composta por 40 (quarenta) horas semanais, em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida somente por diretores e vice-diretores nas escolas estaduais do PEI, de acordo com o plano de ação já estabelecido. O Professor Coordenador Geral que também possui uma jornada de 40 (quarenta) hora semanais, apesar de fazer parte do trio gestor, não necessita, de acordo com as normas do PEI, ter formação em Pedagogia.

O horário de funcionamento das escolas do Programa será definido pela equipe gestora, constituída pelo Diretor e pelo Vice-Diretor de Escola, observadas as cargas horárias estabelecidas para cada nível de ensino, fundamental ou médio, e de acordo com as particularidades locais.

IV – Projeto de vida – documento que o próprio aluno elabora, o qual

expressa metas e define prazos, objetivando realizar as aptidões individuais, com responsabilidade individual, social e institucional em relação à escola estadual do PEI. Este documento está melhor explicitado no item que se refere à organização curricular do Programa (SEE/SP, 2012).

De acordo com Costa (2001, p.18), “[...] uma pessoa deve ter um projeto de vida, ou seja, todos devemos ser capazes de ter uma visão de como queremos que a nossa vida venha a ser dentro de um número definido de anos [...]”.

V – Protagonismo juvenil – um processo pedagógico no qual o aluno é, simultaneamente, sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades, tem como objetivo fundamental fazer com que o aluno seja o ator principal na condução de suas ações, sendo estimulado a atuar de forma criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na sua vida social. Ao desenvolver essas ações de Protagonismo, o jovem vai se tornando autônomo, desenvolvendo sua capacidade de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de se envolver como parte da solução dos problemas; e competente para compreender, gradativamente as exigências do novo mercado do trabalho, e, ainda, estando preparado para adquirir habilidades específicas para o desenvolver seu Projeto de Vida.

VI – Clubes juvenis – espaços destinados à prática do Protagonismo Juvenil, possuem autonomia quanto à capacidade de organização e gestão, contudo, para a formação desses Clubes é indispensável que os alunos interessados escolham uma forma de organização e estabeleçam metas a serem atingidas. Os referidos Clubes são compostos por grupos temáticos, instituídos e preparados pelos alunos, a partir dos interesses destes, sendo necessário o apoio dos professores e da direção da escola.

VII – Tutoria – um processo didático pedagógico objetivando acompanhar e orientar o projeto de vida do aluno, de forma sistemática, planejando, dentre outras coisas, o seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações, assim como propiciando atividades de recuperação, caso se faça necessário. É um método para efetivação de uma interação pedagógica, cujo campo de ação é bem amplo e diversificado, abrangendo um conjunto de ações, as quais podem ser de orientação pessoal, acadêmica e/ou profissional, denotando a importância desse papel nesse modelo de escola e nas responsabilidades do tutor.

Segundo nos esclarece Costa (2001):

A educação é uma oficina em que educador e educando trabalham uma relação capaz de resultar em instrumentos que possibilitem ao educando, nos planos pessoal e social, exercitar sua iniciativa, sua liberdade e sua capacidade de comprometer-se consigo mesmo e com os outros (COSTA, 2001, p. 99).

O tutor, pode ser um professor ou um membro da equipe gestora, é um mentor, ou um guia de outro, a quem serve de apoio, incumbindo-se de atender diversos aspectos além da própria ação docente e paralelamente a ela.

As escolas do PEI empregam os seguintes instrumentos de gestão:

- 1) Plano de Ação – documento de gestão escolar, elaborado coletivamente, coordenado pelo Diretor da Escola. Contém diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem utilizadas e avaliação dos resultados;
- 2) Programa de Ação – documento elaborado pelos Gestores, Professor Coordenador Geral (PCG), pelos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento (PCA) e pelos demais professores, cujos objetivos, metas e resultados de aprendizagem devem ser atingidos pelos alunos, de acordo com o plano de ação estabelecido.
- 3) Guia de Aprendizagem – documento elaborado pelos professores para os alunos, por semestre. Possui informações sobre os componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas, caso necessárias;
- 4) Agenda Bimestral – documento de gestão escolar, elaborado de forma coletiva entre o nível central e a escola, na qual serão indicadas as datas de execução das ações assinaladas nas estratégias do Plano de Ação da escola e nos Programas de Ação da equipe gestora e professores.

O atendimento aos alunos que desejam se matricular nas escolas do PEI observará a seguinte ordem de prioridade:

I – alunos que já se encontram matriculados na unidade escolar que irá aderir ao ensino integral;

II – demais alunos, com base nas diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar, contidos na legislação pertinente.

O corpo discente do Ensino Médio das escolas estaduais do PEI é constituído por jovens e adolescentes que, baseados nos critérios de acesso e permanência

definidos nos documentos legais, atendam às seguintes exigências:

- I – tenham concluído com certificação o Ensino Fundamental;
- II – possuam disponibilidade de tempo para frequentar o Ensino Médio Integral;
- III – assumam o compromisso de elaborar seu projeto de vida.

Com relação ao seu quadro de pessoal, as escolas do PEI apresentam a seguinte estrutura:

I - Equipe Gestora composta por:

- a) Diretor de Escola;
- b) Vice-Diretor de Escola;
- c) Professor Coordenador Geral (PCG);
- d) Professor Coordenador por Área de Conhecimento (PCA);
- e) Professor da Sala Ambiente de Leitura;
- f) Docentes que possuam licenciatura plena.

Conforme previsto na Lei Complementar nº 1.093, de 16/07/2009, em caráter excepcional, poderá ser contratado professor, por tempo determinado, somente para atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, desde que não seja possível atendê-los pelas alternativas disponíveis no processo padrão da rede estadual.

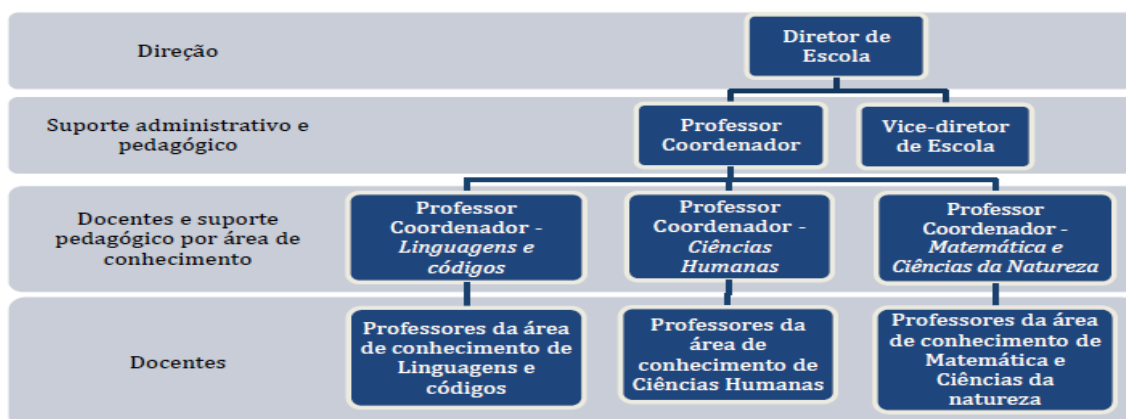


Figura 2 – Estrutura do Quadro de Pessoal do Magistério

Fonte: SEE/SP, 2012

Os componentes da equipe gestora do PEI possuem várias atribuições, definidas em legislação, das quais são demonstradas como segue:

Quadro 1 – Atribuições do diretor de escola (LC nº 1.164/12 e LC nº 1.191/12)

I - planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar;
 II - coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos;
 III - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos alunos;
 IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes;
 V - acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola;
 VI - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar;
 [...]
 XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.
 Parágrafo único - O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor

Fonte: Lei Complementar nº 1.164/12 e Lei Complementar nº 1.191/12

Org: (CLEMENTE, 2014)

Quadro 2 – Atribuições do vice-diretor de escola (LC nº 1.164/12 e LC nº 1.191/12)

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: Lei Complementar nº 1.164/12 e Lei Complementar nº 1.191/12

Org: (CLEMENTE, 2014)

Quadro 3 – Atribuições do professor coordenador geral (PCG) - (LC nº 1.191/12)

I - executar a proposta pedagógica de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;
 II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;
 III - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
 IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;
 V - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração;
 VI - coordenar as atividades dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento;
 [...] 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.

Fonte: Lei Complementar nº 1.191/12

Org: (CLEMENTE, 2014)

Quadro 4 – Atribuições do professor coordenador de área (PCA) - (Artigo 3º da Resolução SE nº 22/12)

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: Resolução SE nº 22/12

Org: (CLEMENTE, 2014)

Quadro 5 – Atribuições do professor (LC nº 1.164/12 e LC nº 1.191/12)

I - elaborar 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 das Escolas;

III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares;

IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei;

V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola;

VI - atuar em atividades de tutoria aos alunos;

VII - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada;

VIII - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas;

IX - elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área;

X - produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola;

XI - substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais.

Parágrafo único - As atividades de trabalho pedagógico de que trata o inciso V deste artigo, poderão ser utilizadas para ações formativas, conforme regulamentação específica.

Fonte: Lei Complementar nº 1.164/12 e Lei Complementar nº 1.191/12

Org: (CLEMENTE, 2014)

Para Costa (2001), a escola é o local em que professores e alunos passam a maior parte de seu tempo, sendo a sala de aula o espaço em que muitas atividades são desenvolvidas pelas pessoas que nele convivem, e alerta para o fato de que:

O educador deve estar consciente das potencialidades e também dos limites da sala de aula como espaço educativo e deve pensá-lo na sua incompletude. Procurando suprir suas limitações com o uso mais criativo de seus espaços e equipamentos, não se esquecendo de “completá-la” com atividades na biblioteca, no pátio, nos laboratórios, nas quadras e mesmo em espaços da comunidade, quando a atividade que se pretende desenvolver assim o exigir (COSTA, 2001, p. 40).

Quadro 6 – Atribuições do professor da Sala Ambiente de Leitura (SAL) – (Resolução SE nº 69/12)

<p>I – elaborar, anualmente, 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 estabelecido;</p> <p>III - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis;</p> <p>IV – realizar, obrigatoriamente, a totalidade das horas de trabalho pedagógico coletivo e individual, no recinto da escola;</p> <p>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;</p> <p>VI – participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na escola e de cursos de formação continuada;</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>IX – acompanhar, avaliar e sistematizar as práticas educacionais, estudos, consultas e pesquisas, no âmbito da Sala/ Ambiente de Leitura;</p> <p>[...]</p> <p>XV – organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos.</p>

Fonte: SÃO PAULO, 2012

Org: (CLEMENTE, 2014)

II – Equipe de Apoio Escolar, definida por legislação pertinente:

- a) Agente de Organização Escolar (AOE);
- b) Gerente de Organização Escolar (GOE).

Quanto ao Quadro de Apoio Escolar, não há alterações nas atribuições destes profissionais, a única mudança, em relação às escolas de tempo parcial, é a duplicação do módulo de pessoal, uma vez que a escola funciona em período integral. Este Quadro, diferente do Quadro do Magistério, é o único que mantém o cargo na unidade escolar, existindo, ainda, a vaga para o GOE, que é preenchida de acordo com os procedimentos comuns às demais escolas estaduais.

Com relação ao módulo (quantidade) de professores por escola, depende do número de turmas de alunos, o qual determina o total de aulas disponíveis a serem atribuídas. Se a escola tiver menos de 10 turmas, não comportará um professor por disciplina, e as vagas de professor, na escola, serão preenchidas por candidatos que tenham condições de assumir mais de uma disciplina na área em que atua (principalmente na área de ciências da natureza, de matemática e de ciências humanas) para que, no conjunto, a quantidade de professores seja suficiente para assumir as aulas disponíveis.

Com relação ao trabalho desenvolvido pelos professores na escola de Ensino Médio em Período Integral, este é diferente em relação ao da escola de tempo parcial da rede estadual, com exceção da utilização do Currículo do Estado

de São Paulo, o qual é usado por todas as escolas da rede estadual, independente de ser integral ou parcial. O referido Currículo se desdobra nos cadernos do professor e do aluno.

Aos servidores do Quadro do Magistério que atuam no PEI se aplica o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), que se caracteriza pela atuação numa única escola com prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar (para o professor) ou de gestão especializada (para diretor, vice-diretor de escola e professor coordenador), a fim de que esses profissionais se dediquem, de forma exclusiva, no período em que ali atuam, à unidade escolar em que estão designados, permitindo uma maior proximidade com toda a comunidade escolar, com destaque na atuação em atividades de tutoria aos alunos, preparando-os para realizarem seus projetos de vida e serem protagonistas em suas formações. Além das horas em atividades com alunos, todas as aulas de trabalho pedagógico (coletivo e livre) também são exercidas na escola. Pela dedicação integral e exclusiva a uma única unidade escolar e pelas atribuições adicionais diferenciadas, esses servidores fazem jus à Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), a qual corresponde a 75% do respectivo salário-base, contudo esta gratificação não é incorporada ao salário-base. Vale ressaltar que, apesar do RDPI, o profissional que atua no PEI pode exercer outra atividade remunerada desde que seja no período noturno e não ultrapasse o limite de horas/aula permitido em legislação vigente.

Sabe-se que o quesito salário não é fator decisivo na valorização do professor, contudo, a GDPI pode se tornar um incentivo no desempenho dos profissionais que a recebem. Segundo Monlevade (2000), mesmo o salário não sendo determinante na valorização docente “[...] ele expressa, simboliza, manifesta como que um grau de valorização. E o sustenta materialmente [...] (MONLEVADE, 2000, p.225)”.

Na escola de Ensino Médio Integral o docente constrói um Programa de Ação, em conjunto com a equipe gestora, no qual um dos objetivos deste é alinhar a atuação do profissional às diretrizes do Programa Ensino Integral. Neste instrumento são estabelecidos seus objetivos, suas metas e os resultados a serem atingidos, assim como as seguintes condições: 1) domínio requerido (dominar os conhecimentos de sua área de atuação); 2) foco (orientar suas ações para fazer diferença nos resultados educacionais); 3) postura (ser proativo, colaborativo e

responsável); 4) alinhamento (sintonia com a equipe); 5) diretrizes (identificar orientações fundamentais do modelo de Escola de Ensino Integral). Dessa forma, o professor se organiza, planeja e executa a sua tarefa institucional que é a de empenhar-se em garantir que a aprendizagem dos seus alunos ocorra de fato.

O professor presta contas de sua tarefa, avalia e é avaliado, desenvolve a visão, missão, valores da escola por meio de uma prática pedagógica correta, teórica e metodologicamente fundamentada, sendo exemplo de educador que dedica tempo, presença e é referência na vida de seus estudantes, além da tentativa de promover, por muitas formas, o desejo de aprender no aluno e o incentivo para que este sonhe e se esforce para realizar seus sonhos.

Neste modelo de escola a ser pesquisada as necessidades de capacitação e formação dos educadores são supridas pelos chamados “Parceiros da Educação”, os quais adotam a escola por um período de cinco anos visando basicamente o melhor desempenho dos alunos, oferecendo subsídios em apoio pedagógico; apoio à gestão; apoio integração comunidade-escola e apoio à infra-estrutura. Os servidores do Quadro do Magistério são convocados pelos órgãos centrais e regionais, participando de Orientações Técnicas realizadas em horário regular de trabalho dos envolvidos, com uma carga horária de, no mínimo 6 (seis) e, no máximo 8 (oito) horas de atividades diárias.

A formação continuada do professor é elemento essencial que lhe permite o desenvolvimento profissional. Imbernón (2011) manifesta-se favorável à formação permanente e esclarece que ela:

[...] deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social (IMBERNON, 2011, p. 72).

Os profissionais que desejam atuar no PEI, seja como professor ou como membro da equipe gestora, devem passar pelo processo de credenciamento, possuindo os requisitos mínimos apresentados abaixo, conforme artigo 4º do Decreto nº 59.354/2013:

[...] I - com relação à situação funcional:

- a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nessa situação; ou
 - b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade portadores de licenciatura plena, mesmo que se encontrem em situação de readaptação, sendo que, nesse caso, apenas para atuação na Sala Ambiente de Leitura;
- II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem;
- III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;
- IV - estejam 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 dos ocupantes de função-atividade e dos estáveis nos termos da Constituição Federal de 1988 e nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT;
- V - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI em uma das escolas do programa (SÃO PAULO, 2013).

Esse processo que envolve a inscrição prévia, análise de assiduidade e entrevista é administrado pelas respectivas Diretorias de Ensino das escolas participantes, em que é criada uma Comissão de Supervisores de Ensino e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNP), os quais são capacitados pela SEE/SP com apoio de especialistas, para procederem à entrevista dos candidatos, cuja metodologia de avaliação é por competências. Os dados referentes à assiduidade fornecem alguma informação quanto ao histórico de comprometimento que o profissional manteve no exercício de sua função/cargo na rede estadual. As informações dos últimos 03 (três) anos são analisadas pela Comissão e desconta-se toda e qualquer ausência do candidato para contagem do indicador, com exceção de ausência ocorrida por motivo de férias, licença-gestante, licença-paternidade, licença-adoção e licença-prêmio.

Os servidores que já trabalham na escola que aderiu ao PEI lograram preferência para atuar na respectiva unidade, desde que estejam dispostos a trabalhar em Regime de Dedicção Plena e Integral e exercer as atribuições diferenciadas das novas funções, requisitos essenciais para o efetivo funcionamento do Programa.

As funções de vice-diretor e PCG são preenchidas por indicação do diretor da respectiva unidade escolar, podendo ser designados desde que atendam aos requisitos mínimos e estejam entre os 03 (três) primeiros colocados no processo de credenciamento. O PCA é escolhido entre os pares no início do ano letivo.

Como a escola que participa do Programa não comporta cargos, não existirá

profissional do Quadro do Magistério lotado¹² nessas unidades. Dessa forma, aqueles servidores que optem por não permanecer no Programa e aqueles que não apresentem desempenho suficiente para se manter, tendo em vista que a permanência do profissional está sujeita a uma avaliação de desempenho, frequência e manutenção dos requisitos iniciais de participação, deverão ser removidos. O processo de adesão da escola acontece antes do processo de remoção¹³ do Quadro do Magistério da rede estadual de ensino, a fim de garantir aos profissionais, com sede de classificação do cargo na unidade que aderiu ao PEI, a chance de se inscreverem no processo de remoção para que concorram e optem pelas vagas que lhes forem preferidas para classificar o seu cargo. Caso o servidor não se inscreva no processo de remoção, a sede de classificação do seu cargo será removida para a unidade mais próxima (remoção *ex officio*)¹⁴, conforme disciplinado na legislação do Regime de Dedicção Plena e Integral¹⁵.

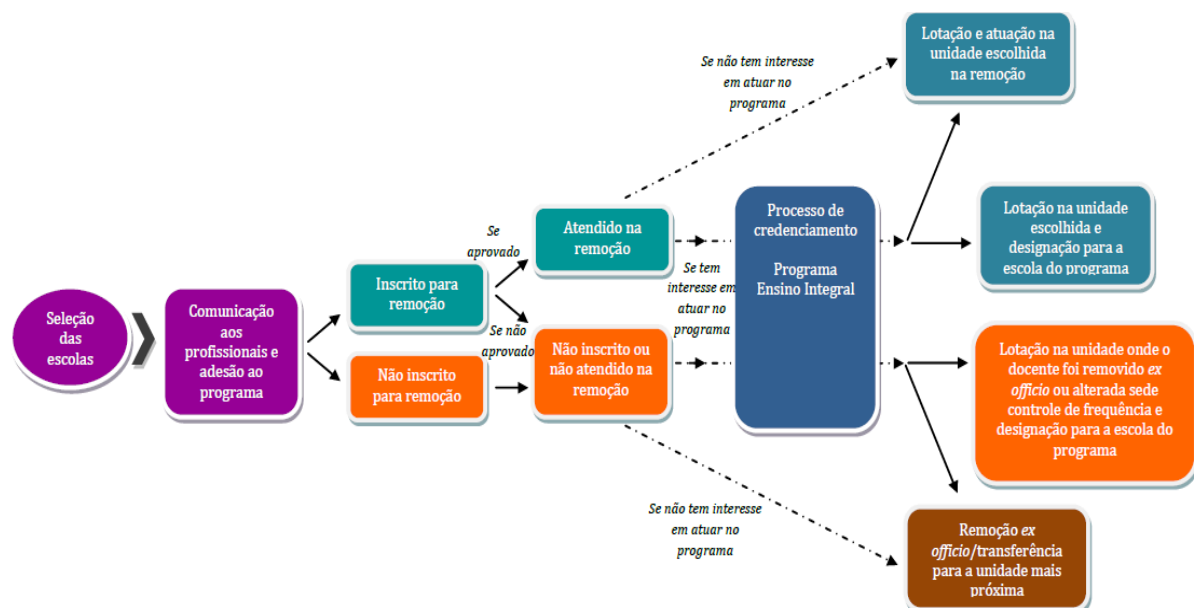


Figura 3 – Fluxo e Cronograma da movimentação dos profissionais do Quadro do Magistério das escolas que aderem ao PEI

Fonte: SEE/SP, 2012

¹² Admitido no serviço público após a devida aprovação em concurso público.

¹³ Mudança da lotação do cargo de um para outro estabelecimento de ensino desde que exista vaga no estabelecimento pretendido.

¹⁴ Que não participam ou não são atendidos no processo de remoção.

¹⁵ Neste Regime a dedicação é Plena e não Exclusiva, podendo o profissional que atua no PEI exercer outra atividade desde que seja no período noturno ou aos finais de semana.

Todos os profissionais do Quadro do Magistério que atuam no PEI passam por uma avaliação quanto ao desempenho de suas funções e desenvolvimento das competências previstas para o RDPI. Tais competências foram desenvolvidas no momento da reformulação do Processo de Credenciamento, por meio de grupos focais com professores, gestores e profissionais das Diretorias de Ensino que participam do Programa e com os gestores no órgão central. Esse modelo de competências permite o alinhamento das distintas frentes da gestão de desempenho dos profissionais no Programa.

Para cada competência, foram desenvolvidos macroindicadores, os quais determinam o comportamento desejado no âmbito da competência e, em seguida, os microindicadores que detalham esse comportamento para cada função do modelo, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 7 – Competências e Macroindicadores

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

Fonte: SEE/SP, 2012.

2.3.1.3 Organização Curricular da Escola de Ensino Médio Integral

A matriz curricular da escola que participa do Programa Ensino Integral se fundamenta nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como

eixos integralizadores dos diferentes conhecimentos, de forma contextualizada, e na perspectiva da interdisciplinaridade, objetivando, por meio da articulação entre os valores, princípios e premissas do referido Programa, aliados ao cotidiano escolar, formar o jovem protagonista.



Figura 4 – Articulação entre os elementos centrais do PEI

Fonte: SEE/SP, 2012

A organização curricular do ensino médio integral neste Programa é composta por disciplinas regulares da Base Nacional Comum, que são obrigatórias, divididas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Educação Física, Arte), Matemática, Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Proposta na LDB em seu artigo 26, a Parte Diversificada possui Língua Estrangeira Moderna, Disciplinas Eletivas e Prática de Ciências. A cada semestre a escola oferece um conjunto de opções de Disciplinas Eletivas aos alunos, e após serem escolhidas são propostas e elaboradas por pelo menos dois professores de disciplinas diferentes. As eletivas podem ser cursadas por alunos das três séries (1ª a 3ª do Ensino Médio), no mesmo horário a fim de garantir a participação de todos os alunos, e são planejadas de forma a culminar com a realização de um produto ou um evento, o qual é apresentado para toda a escola. Estas disciplinas eletivas também contribuem para que os alunos consigam realizar seu projeto de vida, tornando-se autônomos, competentes e solidários.

Em práticas de Ciências, o Programa prevê também laboratórios de matemática, física e de robótica a fim de que os alunos experimentem os conceitos teóricos na prática.

Há ainda atividades complementares, como: Projeto de Vida, Orientação de Estudos (Tutoria), Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho.

Quadro 8 – Matriz Curricular – Ensino Fundamental de Período Integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Anos/Aulas				
			6º	7º	8º	9º	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960
		Educação Física	2	2	2	2	320
		Arte	2	2	2	2	320
	MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	5	920
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	4	4	4	4	640
		Geografia	4	4	4	4	640
		Ensino Religioso (*)	0	0	0	1	40
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			28	28	28	28	4.480
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2	320
		Disciplinas eletivas	2	2	2	2	320
		Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	6	6	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Orientação de Estudo	4	4	2	2	480
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
		Projeto de Vida: Valores para a Vida Cidadã	2	2	2	2	320
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			7	7	5	5	960
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			39	39	39	39	6.240

Fonte: (SÃO PAULO, 2013)

Quadro 09 – Matriz Curricular – Ensino Médio de Período Integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aulas			
			1ª	2ª	3ª	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	3	2	280
		Física	3	2	2	280
		Biologia	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	2	2	2	240
		Sociologia	2	2	2	240
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			29	29	31
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	Prática de Ciências	4	4	0	320	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			8	8	4	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação de Estudo	4	2	2	320	
	Projeto de Vida	2	2	0	160	
	Preparação Acadêmica	0	2	4	240	
	Mundo do Trabalho	0	0	2	80	
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			6	6	8	800
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160

Fonte: (SÃO PAULO, 2013)

Como já mencionado acima, a Matriz Curricular do PEI – é organizada em duas partes:

- 1) **Base Nacional Comum**, com disciplinas obrigatórias para todas as escolas de Educação Básica do Brasil e;
- 2) **Parte Diversificada**, prevista no artigo 26 da LDBN. Nesta Parte, além da Língua Estrangeira Moderna, ainda constam as Disciplinas Eletivas e a Prática de Ciências, as quais serão descritas, em seguida, de maneira detalhada.

2.3.1.4 Disciplinas Eletivas, Prática de Ciências

As disciplinas eletivas são um dos componentes da Parte Diversificada e observam o disposto no artigo 26 da LDB (1996):

[...] Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Dentro do currículo do PEI, as disciplinas eletivas possuem extrema importância, pois são componentes de uma formação diferenciada, propiciando o desenvolvimento das diferentes linguagens, verbal, plástica, matemática, corporal, gráfica, além de adquirir habilidades indispensáveis ao contexto de sua vida pessoal, profissional e social. Tais disciplinas levam os alunos a participarem da construção do seu próprio currículo, desenvolvendo projetos conforme os interesses relacionados aos seus Projetos de Vida e/ou da comunidade a que pertencem.

Nesse intuito, professores de disciplinas diferentes (no mínimo dois docentes) promovem a elaboração das disciplinas eletivas, organizadas semestralmente, escolhendo temas que sejam relevantes e abordem os vários aspectos da vida em sociedade, fazem um plano de trabalho, o qual é explicitado por meio de uma ementa. Após a publicação das ementas, os alunos escolhem a eletiva que desejam cursar, a qual deve culminar com a realização de um produto ou evento que é apresentado para toda a comunidade escolar.

As Práticas de Ciências são atividades experimentais em ciências que visam proporcionar aos alunos a oportunidade de manipular materiais e equipamentos especializados no laboratório, além de outras atividades como comparar, ler e interpretar gráficos, formular hipóteses, elaborar procedimentos, dentre outras habilidades e competências que podem ser desenvolvidas por meio do ensino por investigação.

Os laboratórios das escolas de ensino médio do PEI contemplam os seguintes espaços para a realização das atividades experimentais:

- ✓ Laboratório de Física, Matemática e Robótica;
- ✓ Laboratório de Química e Biologia.

De acordo com as Diretrizes do Programa Ensino Integral, dentre os benefícios que estas atividades podem proporcionar aos alunos, destacam-se alguns como:

- ✓ Despertar o interesse pelas ciências, e a motivação para o estudo;
- ✓ Aperfeiçoar a capacidade de observar e registrar informações;
- ✓ Aprender conceitos científicos, analisar dados e propor hipóteses;
- ✓ Detectar erros conceituais;
- ✓ Compreender a natureza da ciência e o papel do cientista numa investigação;
- ✓ Estabelecer relação entre ciência, tecnologia e sociedade;
- ✓ Aprimorar habilidades manipulativas;
- ✓ Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos, de iniciativa pessoal e de tomada de decisões;
- ✓ Estimular a criatividade.

2.3.1.5 Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho

A Orientação de Estudos foi introduzida na Matriz Curricular do PEI como estratégia no sentido de explicitar que aprender a estudar é condição essencial para que os alunos desenvolvam sua autonomia. Dessa forma, cabe à escola fornecer instrumentos e boas situações de aprendizagem para que os alunos tenham experiências exitosas e expressivas durante sua trajetória escolar, instruindo-os a fim de que entendam que o desenvolvimento do hábito de estudo implica práticas de leitura e de escritas diversificadas, para que lhes possibilitem a apropriação de diversas formas de estudo, as quais permitirão que os jovens desenvolvam gradualmente o hábito e o gosto pelos estudos. Corroborando a importância do estudo, Costa (2001) enfatiza:

Hoje, não basta mais saber extrair riqueza da floresta (extrativismo), da terra (agricultura), dos rios e mares (pesca) e de outros homens (comércio, saque, pirataria). Não basta também produzir: transformar matérias-primas em produtos. O fundamental, agora, é gerar, fazer circular e aplicar conhecimentos cada vez mais refinados.

As crianças e os adolescentes que vêm às nossas escolas e convivem diariamente conosco estão em busca de educação, conhecimento. Estão

em busca de um tesouro, mesmo que ainda não tenham clareza disto (COSTA, 2001, p.80).

Dentre os objetivos da Orientação de Estudos destacam-se os seguintes: reconhecer a necessidade e a importância em se adquirir hábitos e rotinas de estudo; identificar os hábitos fundamentais para que se crie uma rotina de estudos; compreender a diferença entre intensidade e qualidade do estudo; compreender e aplicar técnicas de estudos em sua rotina cotidiana; consolidar hábitos e rotinas de estudo. Nesse sentido, caberá ao professor levar cada aluno a refletir sobre as razões de por que ele deve estudar, como: ser capaz de entender o mundo em que vive e as coisas que nele acontecem; saber expressar com clareza suas ideias, opiniões, seus sentimentos e projetos; pensar com a própria cabeça, evitando manipulação de outros; dar passos, gradativos, para fazer carreira ou trabalhar no que deseja; tirar boas notas e conseguir satisfação pessoal; modificar um pouco a realidade em que vive, por meio da ascensão profissional; tornar-se um cidadão de bem, competente e protagonista da própria história.

2.3.1.6 Projeto de Vida (Atividade Complementar)

Trata-se de uma disciplina que, conforme o Manual Operacional – ICE (2012), tem como finalidade orientar e apoiar o aluno na construção de seu próprio Projeto de Vida, além de oferecer condições de que os jovens se descubram atuando no mundo a partir do que tencionam para si, como seres humanos autônomos, solidários e competentes. Ao abordar a questão da adolescência, Costa (2001) afirma que:

[...] o adolescente nasce para a sociedade a partir da prática cotidiana do seu projeto de vida. Ele define objetivos e metas, de curto, médio e longo prazos, em variadas dimensões da sua vida (afetiva, profissional, cidadã, material, financeira, espiritual...) e começa, portanto, a interagir de maneira cada vez mais aprofundada e abrangente com o seu entorno social e comunitário mais amplo (COSTA, 2001, p. 51).

A elaboração desse projeto é fundamental em sua passagem pela escola, a qual oferece aos jovens a aquisição de aprendizagens, por meio de diversas atividades, as quais subsidiarão o aluno na construção de seu projeto. Aos docentes cabe a tarefa de apoiar seus alunos na criação de seus projetos de vida, garantindo a qualidade dessas ações.

O Projeto de Vida é um documento escrito pelo aluno, e que deve ser constantemente revisado, tendo um professor responsável que irá orientar o educando, tanto no início da construção desse projeto como na sua constante revisão. Para Costa (2001):

Quando tratamos da identidade e do projeto de vida, temos que estar atentos de que essas duas tarefas da adolescência implicam na busca de respostas para duas perguntas: (i) Quem sou eu? e (ii) O que eu pretendo fazer com minha vida? Essas perguntas, aparentemente simples, não são respondidas prontamente pelos adolescentes. Pelo contrário. Geralmente levam anos para serem respondidas e, ao longo do percurso, mudam frequentemente. Enquanto educadores, contudo, temos que respeitar essas variações comuns à adolescência, procurando exercer uma influência verdadeiramente construtiva na vida do educando (COSTA, 2001, p. 51-52).

Além de a escola oferecer boas aulas e recursos aos alunos, é necessário também que os jovens tenham interesse em participar ativamente do seu processo de ensino aprendizagem, a fim de que consiga atingir seu objetivo final (seu projeto de vida e a realização de seus sonhos), cujos meios, dentre outros, são as atividades escolares. O Programa Ensino Integral oferece ainda, como subsídio, as disciplinas eletivas, as quais são elaboradas em conformidade com os projetos de vida dos alunos.

O Modelo Pedagógico do Ensino Integral prevê, em sua parte diversificada, a disciplina denominada Projeto de Vida, tanto no Ensino Fundamental anos finais como no Ensino Médio. Contudo, no Ensino Fundamental a ênfase é dada na constituição de uma base sólida de conhecimentos e valores, para permitir ao aluno a tomada de decisões que garanta a continuidade de seus estudos. No Ensino Médio, que é o foco desse estudo, as atividades conglomeram opções pessoais e profissionais decisivos para o futuro do jovem em sua vida adulta. Esta disciplina é oferecida somente aos alunos do 1º e do 2º Ano do EM.

As atividades de Preparação Acadêmica são oferecidas aos alunos a partir do 2º Ano do Ensino Médio e as do Mundo do Trabalho somente aos alunos do 3º Ano. São realizadas por meio de observação do professor, por auto-avaliação do aluno e por avaliação em grupo, com registros em portfólios, fichas de observação e outras formas que a escola julgar adequadas.

2.4 Concepções de Qualidade da Educação

Por se tratar de um Programa que busca ofertar aos alunos da rede pública estadual uma educação de qualidade, cabe discorrer um pouco sobre o que possivelmente possa ser um ensino com tal característica. Tema bastante complexo, tem sido abordado sob vários aspectos, sendo discutido em diversos lugares e também outros países. Não é simples lidar com o desafio da qualidade, para melhorar a educação como um todo não basta apenas melhorá-la em um aspecto. De acordo com Gadotti (2013),

A qualidade da educação precisa ser encarada de forma **sistêmica**: da creche ao pós-doutorado. O sistema educacional é formado de muitas partes inter-relacionadas, interdependentes e interativas: o que ocorre em uma delas repercute nas outras. A educação só pode melhorar no seu conjunto (GADOTTI, 2013, p. 01).

Uma série de fatores contribui para com a qualidade na educação. Mas o que é educação de qualidade? Para a UNESCO (2001),

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma **educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo (gn)** (UNESCO, 2001).

Numa breve análise em como a escola vem desempenhando seu papel na formação dos alunos, em especial no tocante à qualidade da educação que oferece aos educandos, Paro (2007), destaca que esta qualidade,

[...] deve referir-se, portanto, à formação da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional. Certamente, não se trata de voltar-se contra os conteúdos das disciplinas que usualmente compõem os currículos, e sim de valorizar esses conteúdos, mas fazê-lo de acordo com sua contribuição para a formação integral, superando a função meramente “credencialista”, na qual se tem pautado o ensino básico (PARO, 2007, p.34).

Sabe-se que uma educação de qualidade é fator fundamental para o desenvolvimento de um país, pois sem melhoria na educação tal desenvolvimento pode estagnar. Nesse sentido, Gadotti (2013) enfatiza que,

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p.2).

Além da concepção dos autores mencionados, é relevante destacar também que a qualidade da educação encontra-se presente nos dispositivos legais. A Constituição da do Brasil (1988), determina que o direito à educação compreenda não somente a garantia do acesso e da permanência no ensino fundamental, mas ainda a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios estruturantes do ensino, conforme Inciso VII, do artigo 206 e Art. 211, conforme segue:

[...] Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] **VII – garantia de padrão de qualidade;**

[...] Art. 211 A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e **padrão mínimo de qualidade do ensino** mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1998).

Após a promulgação desta Carta Magna, foram criadas ou até mesmo transformadas as demais leis, planos e diretrizes para a educação, favorecendo a abertura de possibilidades da melhoria da qualidade de ensino oferecido no Brasil. Como exemplo, pode ser citada a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

No Documento de Referência da Confederação Nacional de Educação do MEC é mencionada, dentre outras variáveis, a importância da participação da sociedade na instituição escolar para que haja qualidade na educação:

[...] organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização [...]. Nesse contexto, a discussão acerca da qualidade da educação suscita a definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações [...] (MEC, 2009, p.30).

Corroborando o Documento do MEC, outro texto documental produzido na Reunião da Sociedade Civil, em Brasília, no ano de 2004, menciona a qualidade em

educação como um conceito político, afirmando que esta,

[...] é um processo que exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades. Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo o planeta (REUNIÃO DA SOCIEDADE CIVIL, 2004, p. 1).

Com a democratização do ensino, qualidade e quantidade não caminharam na mesma direção, sendo garantido o acesso à educação para todos, contudo a permanência e o sucesso permaneceram distantes de se tornar realidade para nossos alunos.

[...] Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão) [...]. É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica (GADOTTI, 2013, p.04).

Com o acesso à escola por todos, não ocorreram concomitantemente ações que visassem ao apoio que esse público, atendido em escolas públicas, em sua maioria de classes menos favorecidas, necessita a fim de que possa manter-se matriculado, com garantia de sucesso e conclusão de sua trajetória escolar.

Nesse sentido, e tendo em vista que a qualidade do ensino é um desafio para todas as escolas públicas, o PEI surge como uma possibilidade de contribuir para essa qualidade, pois suas diretrizes e a forma como o Programa está organizado podem corroborar para que a melhoria venha a acontecer, ainda que de forma gradativa.

Vale ressaltar que o ideal seria que alguns elementos pertencentes à estrutura do PEI, laboratórios para as aulas práticas, lousa digital, dentre outros, também fossem repassados para as demais escolas de tempo parcial, a fim de que todos os alunos da rede pública estadual tivessem acesso à melhoria em seu processo de ensino e de aprendizagem, e não somente aqueles que se encontram matriculados numa escola pertencente ao Programa.

2.5 Administração Escolar e Gestão

As palavras Gestão e Administração têm origem latina (gerere e administrare). A primeira significa governar, conduzir, dirigir, a segunda possui um significado mais restrito – gerir um bem, defendendo os interesses de quem o possui, estabelecer numa aplicação do gerir. Segundo Andrade (2001), a palavra portuguesa gestão, é originada do termo latino “gestio”, que expressa a ação de dirigir, de administrar e de gerir a vida, as capacidades das pessoas e as coisas que lhes pertencem ou que delas utilizam. A raiz etimológica *ger* do vocábulo gestão significa germinar, fazer nascer, nesse sentido, gestão se refere a um ou mais interlocutores com os quais se dialoga. Aplicada ao campo educacional, a palavra gestão implica o diálogo como forma de encontro das pessoas e solução de conflitos. Segundo Lück (2010):

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LÜCK, 2010, p. 21).

Ainda conforme Andrade (2001), boa parte da sociedade compreende gestão como sendo umas funções burocráticas, depostas de uma visão humanística, como ação direcionada à orientação do planejamento, da distribuição e da produção desses bens. É importante notar também que a prática administrativa não ocorre de forma isolada, descontextualizada e individual, mas acontece no grupo e para o grupo, provocando decisões coletivas e organizadas.

Quanto à administração, torna-se relevante destacar que esta é uma prática e uma necessidade primitiva, pois, desde os tempos remotos, a sociedade já exercia determinadas formas de administrar devido a interesses comuns e, com a crescente complexidade de tal sociedade, a partir da família, do estado, igreja, surgiram maneiras diferenciadas de administrar o tempo e os recursos. De acordo com Paro (1999, p. 18) “a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados”.

Segundo Ferreira et al. (2000), a administração pode ser dividida em 03 (três) grupos históricos:

- 1) **Teorias tradicionais de gestão:** tem como idealizador principal o engenheiro norte-americano, Frederick Winslow Taylor, com a criação da escola de Administração Científica, e da Escola Clássica de Administração, criada pelo francês Henri Fayol, além de Elton Mayo e a Escola de Relações Humanas, as teorias X e Y de MecGregor e a Teoria Sistêmica, do alemão Ludwig von Bertalanffy;
- 2) **Teorias modernas de gestão:** neste grupo destacam-se a Administração Por Objetivos (APO), de Peter Drucker, com a notável obra “A Prática da Administração de Empresas”. Após, surge a Administração Contingencial, que se trata de um aprofundamento da Teoria Sistêmica. Nesse grupo, surge, ainda, a Administração estratégica, um processo interativo e contínuo, interligado ao ambiente de forma adequada, mantendo a organização como um todo. Além dessas teorias, também fazem parte desse grupo a Administração Participativa que, de acordo com Maximiano (1995) trata-se de uma filosofia que valoriza a capacidade das pessoas de tomar decisões e resolver problemas, e a Administração Japonesa, firmada na participação direta das pessoas (trabalhadores) e que se destacou no cenário administrativo a partir da década de 70;
- 3) **Teorias emergentes de gestão:** possui como idealizador o físico Fritjof Capra, com a obra “O Ponto de Mutação”, publicada em 1982, subdividida em duas teorias: a da Reengenharia, relacionada à necessidade das empresas em se adaptarem ao ambiente, e a Teoria da Administração Virtual, relativa à conflagração da informação, iniciada a partir dos anos 90.

Tais teorias, mesmo estando relacionadas à administração de uma forma geral, promovem influências no meio educacional e, conseqüentemente, na gestão escolar. Pode-se notar que muitos problemas e características que se constataam nos tipos de administração de qualquer empresa também se observam na administração escolar.

Ao se buscar um conceito geral de administração, devem-se levar em consideração os seus determinantes sociais, sendo entendida essa condição da administração geral como o emprego lógico de recursos para realizar determinados fins. Assim, a administração pode estabelecer objetivos livremente, utilizando-se dos recursos de modo racional (MARTINS, 1991). Contudo, a administração escolar não foge desse contexto capitalista, sofrendo influências de suas ideologias e valores

imbuídos nessa sociedade, de forma que muitos administradores escolares confundem alunos, ora como clientes, ora como produtos. A administração adquire diferentes conotações de acordo com o momento histórico em que se encontra, podendo ser utilizada em processos de diversas naturezas. Não desconsiderando a contribuição da administração para os processos educativos, há que se ressaltar que a natureza da racionalidade empregada na prática administrativa, a racionalidade capitalista, ao serem empregados nos espaços escolares, acabam por pactuar também dessa racionalidade, contribuindo para manter as relações de exploração capitalista.

A partir do início da década de 80, o tema da gestão escolar e sua autonomia vêm recebendo destaque nos debates políticos e pedagógicos sobre a escola pública. Na luta pela construção de uma sociedade democrática, uma das grandes conquistas das escolas no campo político-educativo foi a da liberdade de ação e de decisão quanto aos órgãos superiores da administração e participação mais ativa da comunidade escolar na instituição de ensino, por meio de instâncias como os conselhos de escola.

Abranches (2003) destaca que, no início da década de 80, foram desenvolvidos vários projetos nos Estados e municípios brasileiros, voltados para a gestão democrática, como eleição para diretor, organização de Conselhos de Escola e administração colegiada e, a partir desse modelo de gestão, realizada com a ajuda dos Conselhos de Escola, é que se tornou possível uma administração coletiva, na qual todos pudessem participar dos processos decisórios e do acompanhamento, execução e avaliação das ações nas escolas, abrangendo questões administrativas, pedagógicas e financeiras. Para Gadotti e Romão (2001), para um Conselho de Escola constituir-se como um colegiado, ele deve ser composto por todos os segmentos da comunidade escolar: alunos, pais, professores, funcionários e direção.

Com relação à prática de gestão nas escolas públicas atualmente no Brasil, pode-se notar que existem 04 (quatro) formas de se escolher o diretor para estas escolas, seja na educação básica ou no ensino superior, quais sejam as seguintes categorias: nomeação, concurso, eleição e esquemas mistos (ROMÃO; PADILHA, apud GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 92). De acordo com Paro (1992), em caso de concurso público, “o diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor”. Dessa forma, o concurso torna-se democrático para o

candidato, o qual pode escolher a escola em que irá atuar, caso seja aprovado, porém antidemocrático para a comunidade escolar, que é obrigada a aceitar tal escolha.

2.5.1 Gestão Escolar e Liderança

A gestão escolar é tema bastante presente em discussões na área da educação, contudo não possui um campo de conhecimentos próprios, sendo tratada até os anos 80 como administração educacional, passando a ser mais expressiva a partir da Constituição Federal de 1988, que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira, considerando a importância da participação, do diálogo entre escola e comunidade e da autonomia, além da publicação da LDBEN de 1996, cujos textos legais abordam, particularmente, a ideia de gestão democrática e participativa da educação pública no Brasil, de acordo com o contexto em que ela está inserida. De acordo com Lück (2010, p.26-27), o objetivo dessa democratização é fazer com que “[...] todos os que buscam a educação desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para que possam participar de modo efetivo e consciente, da construção do tecido da sociedade [...]”.

Todo trabalho realizado na escola deve ser por meio de ação coletiva, com a participação conjunta e integrada dos componentes de todos os segmentos da comunidade escolar, a fim de que a gestão escolar pressuponha uma atuação participativa, pois a participação permite que as pessoas sintam-se responsáveis pelos resultados da instituição e não somente um instrumento para alcançar os objetivos desta. Corroborando essa ideia, Lück (2010) destaca que:

Como todos que fazem parte da escola influenciam sua cultura ou interferem sobre seus resultados, direta ou indiretamente, positiva ou negativamente, de acordo com o modo como nela agem, é fundamental que desenvolvam consciência sobre como atuam no conjunto e como suas ações se relacionam, se interinfluenciam e se interdependem (LÜCK, 2010, p. 90) .

Vale destacar que toda pessoa influencia o contexto de que faz parte, seja de forma consciente ou não, contudo a falta de consciência dessa influência interfere no poder de participação que tem, gerando resultados negativos para a instituição em que atua.

Ainda com relação à questão da gestão, não se pode falar desta sem atrelar à liderança, que se constitui num modo de ser dessa atuação. A partir disso, faz-se necessário especificar o significado de liderança e sua relação com a gestão escolar como um conceito dinâmico. Contudo, conforme explicita Lück (2010),

Por consequência da dinâmica humano-social citada, a elucidação de significados e conceituação de fatos, fenômenos, processos e ideias é naturalmente marcada pela subjetividade de quem observa, estuda, vive e experiência a realidade em que se manifestam e expressam, e que, por sua vez, tanto a realidade como sua observação e interpretação são influenciadas pelo momento histórico e paradigmático em que se expressam(LÜCK, 2010, p. 27).

Existe uma rica literatura a respeito de liderança, a qual recebeu por muitas décadas maior destaque no campo da administração de empresas. No âmbito educacional, a liderança tem sido destacada como essencial para determinar a qualidade do ensino.

Na concepção de Lück (2010), liderança é um conceito complexo que compreende uma série de comportamentos, atitudes e ações direcionado a influenciar pessoas e produzir resultados, considerando a dinâmica das organizações sociais e do relacionamento interpessoal e intergrupar no seu meio, superando conflitos que precisam “[...] ser mediados à luz de objetivos organizacionais elevados [...]”.

Por se tratar de um assunto bastante amplo e complexo, a liderança desdobra-se nas seguintes dimensões: liderança transformacional, liderança transacional, liderança compartilhada, liderança educativa, liderança integradora e coliderança, conforme se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 10 – Dimensões da liderança

Transformacional	Orientada por valores, integridade, confiança e um sentido de verdade que é comungado por todos na organização.
Transacional	Focada na interação entre as pessoas e estilos de relacionamento mantido por estas, a fim de promover a unidade da organização.
Compartilhada	Encontra-se nas organizações de gestão democrática, em que as decisões são disseminadas e compartilhadas pelos

	participantes da comunidade escolar. As pessoas têm liberdade para agir criativamente.
Educativa	Centrada em promover a aprendizagem dos profissionais no trabalho (capacitação em serviço), e também no processo de aprendizagem dos alunos.
Integradora	Considera, na realização do trabalho educacional, as condições ambientais e contextuais, os fatores individuais, os objetivos da organização, sua visão, missão e valores.
Coliderança	Exercida entre os profissionais da equipe de gestão da escola, com articulação especial destes, além do desenvolvimento de habilidades especiais, para que se atinjam os objetivos da instituição.

Fonte: Liderança em Gestão Escolar (LÜCK, 2010)
Org: (CLEMENTE, 2014)

Em continuidade à liderança, pode-se dizer que esta é consequência de traços comuns de personalidade encontrados em determinadas pessoas, dentre os quais podem ser citados: perseverança, motivação, habilidades de comunicação, determinação, autoconfiança, empreendedorismo social, maturidade social e psicológica, dentre outros.

Os líderes efetivos demonstram sua liderança por meio de suas ações, sua capacidade de influência e seu espírito empreendedor. Para Lück (2010, p. 71), os líderes “[...] aproveitam toda e qualquer oportunidade para a promoção da aprendizagem e construção do conhecimento em relação ao trabalho de tal forma que todos os envolvidos nesses processos sintam que crescem e melhoram a partir das ações realizadas em conjunto”.

Ainda de acordo com Lück (2010), a liderança apresenta três estilos: autocrático, democrático e *laissez faire*, os quais se encontram associados às estruturas organizacionais.

Quadro 11 – Estilos de liderança

Autocrático	O líder centraliza a tomada de decisão, assumindo uma liderança de forma individualizada, hierarquizada.
Democrático	O líder compartilha com a equipe as decisões a serem tomadas, e os membros da organização assumem responsabilidades em conjunto.
<i>Laissez Faire</i>	A presença do líder representa apenas um significado formal, os membros da organização realizam suas responsabilidades de maneira autônoma.

Fonte: Liderança em Gestão Escolar (LÜCK, 2010)
Org: (CLEMENTE, 2014)

Pode-se notar pela explanação realizada sobre gestão escolar e liderança que, para maior efetividade da gestão, é essencial que as ações relacionadas à liderança sejam promovidas de forma compartilhada, que possa envolver toda a equipe escolar, gerando articulações entre os integrantes desse contexto.

Ao se observar o desenvolvimento histórico da gestão, as escolas precisam atualizar suas práticas no processo de administrar seus bens e pessoas, especialmente por tratar-se de uma organização de caráter político-educativo, cuja finalidade principal é emancipar os seres humanos abrangidos no processo ensino-aprendizagem. Às escolas públicas brasileiras cabe o desafio de garantir uma gestão democrática, participativa e emancipatória.

2.5.2 Gestão Escolar na SEE/SP – Supervisão de Ensino

Após discorrer de forma sucinta sobre administração, gestão escolar e liderança, faz-se necessário, para fins de objetivo da presente pesquisa, mencionar a gestão na SEE/SP, que se encontra em nível central, e em nível intermediário, no caso das Diretorias de Ensino e nas escolas estaduais. Neste item, será abordada a função do Supervisor de Ensino, o qual é lotado na Diretoria de Ensino e possui ações entre as escolas e os órgãos centrais, sendo tratada em especial sua atuação nas escolas do PEI.

Além de cumprir seu papel de orientador e fiscalizador, previsto em Decreto vigente, o Supervisor de Ensino assume também, de forma compartilhada com a equipe gestora da escola, sua responsabilidade pela gestão da escola estadual que

acompanha em seu setor de trabalho. Nessa perspectiva, as decisões na escola passam a ser tomadas de forma coletiva, nas quais o Supervisor passa a ter uma função vinculada à unidade escolar. Segundo Alonso (2006),

Entendemos por gestão todo o processo de organização e direção da escola, produto de uma equipe, que se orienta por uma proposta com base no conhecimento da realidade, a partir do qual são definidos propósitos e previstos os meios necessários para a sua realização, estabelecendo metas, definindo rumos e encaminhamentos necessários, sem, entretanto, configurá-los dentro de esquemas rígidos de ação, permitindo alterações, sempre que necessário. O termo gestão implica desconcentração de poder, compartilhamento, e permite a criação de mecanismos de participação adequados à situação e ao projeto. A gestão escolar é pensada hoje como um trabalho de equipe, onde o diretor assume o papel de coordenador ou articulador, identificando-se com o grupo. Da mesma forma, o supervisor, por trazer uma contribuição pedagógica importante para a escola, torna-se um elemento fundamental para a gestão escolar (ALONSO, 2006, p. 176).

A atuação do Supervisor de Ensino deve se orientar pela ruptura entre o planejamento e a execução, transformando as relações de poder impregnadas na cultura escolar, assinaladas pela divisão e fragmentação do trabalho pedagógico. Nesse contexto, Libâneo (2004), enfatiza que “[...] uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura as melhores condições organizacionais, operacionais e pedagógicas [...]” (LIBÂNEO, 2004, p. 263). Dessa forma, o autor estabelece que o processo educativo é de responsabilidade de todos os envolvidos, professores, comunidade e trio gestor.

O Supervisor de Ensino, comprometido com a gestão escolar, apresenta pressupostos de inovação quando provoca novas possibilidades de organização da escola, modificando a gestão hierárquica pela horizontal, menos burocrática, constitui canais de comunicação entre todos os que estão envolvidos no processo educacional, resgatando a identidade coletiva da escola, sua função social, que segundo Nadal (2003), a função clássica da instituição escolar, que é garantir a transmissão de conhecimentos, possui importância se ressignificada para o aluno,

[...] A escola precisa acolher as dimensões experienciais, afetivas e locais, [...] que considere o aluno uma pessoa, uma identidade em formação [...]. Porém, a função social da escola não se restringe a tais aspectos de formação geral. Não se deve perder de vista que esse homem – formado pela escolarização – precisa inserir-se numa sociedade [...] impondo à escola a necessidade de preparar de fato os alunos para inserção crítica e conscienciosa no mundo do trabalho [...] (NADAL, 2003, p. 31).

Nesse contexto, a atuação do Supervisor de Ensino nas escolas do PEI torna-se bastante abrangida com todos os membros da comunidade escolar, pois este profissional, pelo maior número de visitas de acompanhamento que realiza nestas escolas, devido às especificidades do próprio Programa, pode atuar de forma que possa motivar um conhecimento novo sobre as estruturas que se pretende modificar, alterar na escola, não sendo simplesmente impostas ou cobradas, mas construídas de forma coletiva, em que os protagonistas sintam-se à vontade para opinar, sugerir e propor mudanças para inovação, de forma planejada, a fim de se atingir os objetivos da organização escolar. Vale destacar que a inovação, para se concretizar de fato, necessita da participação efetiva de todos os envolvidos na elaboração, na construção, no planejamento, na execução e, também, na avaliação, pois quando imposta, fazendo com que a escola seja mera executora, não produz o efeito esperado. Para Hernandez (2000):

- a. A noção de inovação quando implantada desconsiderando o contexto, segue um modelo demasiadamente simplista, não fazendo justiça à complexidade das escolas, nem das relações entre professores e alunos;
- b. Outro problema se dá pela execução, faltando uma visão mais detalhada e interdisciplinar no momento da realização;
- c. Mudanças de cima para baixo não desconsideraram a questão cultural;
- d. Outro aspecto não considerado: os professores desempenham papel fundamental nas inovações escolares (HERNANDEZ, 2000, p. 24).

As críticas do autor se dão para os modelos de inovação que são propostos de cima para baixo, desconsiderando a participação coletiva e a potencialidade dos envolvidos. Hernandez (2000) ratifica que as inovações de maior incidência foram aquelas que responderam às necessidades reais da escola, modificando práticas cristalizadas e paralisantes.

No contexto das escolas participantes do PEI, são vários os momentos em que o Supervisor tem que atuar no acompanhamento sistemático da escola, segundo as diretrizes e metas do programa, na formação da equipe gestora, no contato com a comunidade escolar, em especial nos ATPCs, nos Ciclos de Acompanhamento Formativo, nos Clubes Juvenis, dentre outros.

Em meio a tantas situações que a gestão escolar precisa atender em seu cotidiano escolar, é essencial que os profissionais que nela atuam tenham clareza do objetivo da escola, conduzindo todos os fazeres e saberes da gestão para atender aos objetivos propostos. Nesse sentido, as escolas do PEI contam com uma

ferramenta de gestão que é o Ciclo PDCA, utilizada no campo da administração geral e que, atualmente, também tem sido utilizada na área educacional, de forma especial, pelas escolas que integram o modelo do PEI na SEE/SP. O referido ciclo se constitui de etapas distintas e bem definidas, em que a primeira se caracteriza pelo planejamento de metas e objetivos baseados na missão, nos valores e princípios da instituição, que, nesse contexto, limita-se ao modelo do Programa de Ensino Integral da Rede Estadual de Ensino, e as estratégias e ações a serem realizadas ao longo do processo; a segunda etapa refere-se à execução do plano, ou seja, colocar em prática o que foi planejado; a terceira diz respeito ao monitoramento dos resultados alcançados ao longo do processo, que deve se constituir num movimento constante; a quarta e última etapa expressa proceder aos ajustes necessários por meio de ações corretivas do que não funcionou e assegurar a replicabilidade das ações exitosas (SÃO PAULO, 2014).

Sabe-se que as ações realizadas na escola devem concorrer para a obtenção da qualidade da educação, assim, cabe à gestão escolar buscar a melhoria dos processos, que neste caso do PEI, tem sido utilizado, dentre outras ferramentas de gestão, o referido Ciclo PDCA. A metodologia deste Ciclo possui 04 (quatro) etapas: planejar (plan), executar (do), controlar (check) e estabelecer ações (act) as quais possam modificar os rumos, encaminhando para um novo ciclo, pois ao se planejar, estabelecer objetivos e metas, instalar métricas, acompanhar indicadores, avaliar resultados e sugerir planos de ações preventivas, são identificadas as necessidades de interferência e oportunidades de melhoria no campo educacional.

Conforme Gutierrez (2009), o Ciclo PDCA é um instrumento básico para se obter a melhoria de processos e pode ser facilmente aplicado nos processos da educação, em que se deve realizar um planejamento pedagógico, o qual seja discutido e analisado, em seguida as responsabilidades são atribuídas para que sejam executadas na prática. O controle, por meio dos indicadores com relação ao sistema pedagógico, consente a avaliação de sua eficácia, sendo possível a utilização de ações corretivas e preventivas baseado nos resultados, tendo em vista, primeiramente, o atendimento ao que foi planejado e, após, replanejar, utilizando as melhorias possíveis de aplicação.

Corroborando a ideia, Gomes (2009) assegura que a gestão engloba o planejar, desenvolver, controlar e agir na melhoria consecutiva, pois todo processo

necessita de instrumentos e critérios para conferirem se os objetivos e metas que foram estabelecidos estão progredindo ou não.

É importante destacar que a gestão escolar, a qual objetiva a melhoria da qualidade da educação em busca de resultados que se reflitam positivamente nos processos de ensino-aprendizagem, não deve limitar-se apenas ao aspecto político-pedagógico, mas também para a obtenção de sucesso dos alunos em relação ao desenvolvimento de suas competências, fator este que também é uma das premissas do PEI.

2.5.3 Atribuições do Supervisor de Ensino – Escolas do PEI e Escolas Regulares

Aos Supervisores de Ensino, lotados nas Diretorias de Ensino Regionais, compete assessorar, orientar e acompanhar o planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo ensino e aprendizagem nas escolas públicas e privadas, tendo como referência o contexto das escolas, as teorias e as práticas educacionais, além das normas legais pertencentes à educação nacional e à educação básica do Sistema de Ensino da rede estadual de São Paulo. A este profissional cabe a participação na organização, desenvolvimento e avaliação dos trabalhos e ações na Diretoria de Ensino direcionado às escolas.

O Supervisor de Ensino é um dos responsáveis pela consolidação de políticas públicas e programas do Sistema de Ensino, devendo realizar ações coletivas, as quais abrangem um movimento de ação-reflexão-ação, sendo ainda um dos partícipes do processo de construção de identidade da Diretoria de Ensino e da escola, tendo em vista contribuir para o envolvimento da equipe técnico e pedagógica da Diretoria e das escolas nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos e também o compartilhamento de responsabilidades sobre a efetividade das propostas pedagógicas relativas ao acompanhamento, intervenção e avaliação da implementação de ações integradas nas escolas da rede pública do estado.

Ao Supervisor compete, ainda, orientar, embasado na percepção de gestão democrática e participativa, a promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos e, por conseguinte, à melhoria do desempenho das escolas (SÃO PAULO, 2013).

De acordo com a Resolução SE 52/2013, a qual dispõe sobre o perfil, competências e habilidades requeridos dos profissionais da educação que atuam na rede estadual de ensino, é exigido do Supervisor de Ensino, dentre outras competências e habilidades, algumas habilidades específicas para as diferentes áreas de atuação, conforme quadro abaixo:

Quadro 13 – Anexo B – Competências e habilidades (Supervisor de Ensino)

Sistema de Ensino Público de São Paulo: Educação Básica	Equipe de supervisão de instância regional – Diretoria de Ensino	Unidades escolares da rede pública estadual
<p>a) Assessorar, acompanhar, orientar e avaliar os processos educacionais nas diferentes instâncias do sistema de ensino, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar os aspectos a serem aperfeiçoados ou revistos no desenvolvimento de políticas educacionais, bem como de diretrizes e procedimentos delas decorrentes; • propor alternativas para superação de aspectos a serem aperfeiçoados e/ou revistos; • orientar os estabelecimentos de ensino em relação à legislação vigente; • representar, aos órgãos competentes, quando constatar indícios de irregularidades. <p>b) Assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou sindicâncias, com suporte técnico de assessoria jurídica.</p>	<p>a) Participar do processo coletivo de construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino.</p> <p>b) Realizar estudos, pesquisas, pareceres e propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino.</p> <p>c) Atuar, articuladamente, com o Núcleo Pedagógico na elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento de ações, voltadas à melhoria da atuação gestora, docente e do desempenho dos alunos, em vista das reais necessidades e possibilidades das escolas.</p> <p>d) Diagnosticar as necessidades de formação continuada e propor ações formativas para a melhoria da prática gestora, docente e do desempenho escolar dos alunos.</p> <p>e) Participar da elaboração e do desenvolvimento de programas de educação continuada propostos pela Secretaria para melhoria da gestão escolar.</p>	<p>a) Analisar com a equipe escolar as metas e os projetos da SEE-SP, frente às necessidades da escola, com vistas a sua implementação.</p> <p>b) Participar na formulação da Proposta Pedagógica da escola, acompanhar sua execução e adequações, quando necessárias, e, avaliar os resultados.</p> <p>c) Orientar a equipe escolar na formulação de metas voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.</p> <p>d) Analisar, com a equipe escolar, o currículo em desenvolvimento na sala de aula e promover a apropriação do currículo oficial da SEE-SP pelos professores; acompanhar e avaliar sua execução e orientar o redirecionamento de rumos, quando necessário.</p> <p>e) Acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas à melhoria do trabalho pedagógico e administrativo da escola.</p> <p>f) Participar da análise dos</p>

		<p>resultados do processo de avaliação institucional, de modo a permitir a verificação da qualidade do ensino e orientar os gestores da escola, na proposição de medidas direcionadas à superação de suas fragilidades.</p> <p>g) Identificar as necessidades de formação continuada, para proposição de ações formativas, com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, a partir dos resultados de avaliações internas e externas.</p> <p>h) Participar do trabalho coletivo na escola, acompanhando as ações desenvolvidas nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), os estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar e a implementação das propostas da Secretaria de Estado da Educação. (SEE-SP)</p> <p>i) Orientar a equipe gestora das unidades escolares na organização dos colegiados, em especial do Conselho de Escola e Conselho de Classe/Ano/Série/Termo e das instituições auxiliares das escolas, visando ao envolvimento da comunidade.</p> <p>j) Acompanhar a atuação do Conselho de Classe/Ano/Série/Termo, analisando os temas tratados, o encaminhamento dado às situações e às decisões adotadas.</p> <p>k) Assessorar as equipes escolares na interpretação e cumprimento dos textos legais e na verificação de documentação escolar.</p> <p>l) Orientar a organização e o funcionamento da escola, nos aspectos administrativos</p>
--	--	---

		<p>e pedagógicos, bem como o uso dos recursos financeiros e materiais, para atender as necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam a aplicação de verbas públicas.</p> <p>m) Informar ao Dirigente Regional de Ensino, por meio de termos de visita/acompanhamento registrados junto às unidades escolares e de relatórios, a respeito das condições de funcionamento pedagógico, administrativo, físico e material, bem como das demandas das escolas, sugerindo medidas para a superação dos problemas, quando houver.</p>
--	--	--

Fonte: (SÃO PAULO, 2013)

Org: (CLEMENTE, 2014)

A Resolução acima se refere, ainda, a atuação do Supervisor de Ensino nas escolas das redes municipal e particular, contudo, estas não são objeto de análise do presente trabalho.

No texto legal pode-se verificar que existem pressupostos inovadores nas atribuições do Supervisor, numa relação mais próxima com a gestão da escola, com sua identidade, proposta pedagógica, com vistas à qualidade do processo ensino-aprendizagem.

A legislação supra, que define o perfil do Supervisor atualmente, refere-se à atuação deste profissional tanto nas escolas do PEI como nas escolas regulares. São inúmeras as demandas atuais da supervisão da PEI, pois as escolas deste Programa exigem um acompanhamento mais sistemático da supervisão, tendo em vista ser um modelo implantado há pouco tempo e com inúmeras especificidades, o que pode claramente ser visto nos documentos que norteiam o PEI. Para o Supervisor de Ensino se faz necessário cumprir as determinações emanadas dos órgãos centrais, somando-se a isso o fato deste profissional ainda ser responsável por conciliar a supervisão de uma escola do PEI com a de outras escolas (particulares e municipais) que constam do seu setor de trabalho.

Além das atribuições acima mencionadas na Resolução SE nº 52/13, o Supervisor de Ensino também possui uma atribuição específica determinada pela Resolução SE nº 84/13 que é a de proceder à avaliação de desempenho dos servidores do Quadro do Magistério, em Regime de Dedicção Plena e Integral, que atuam nas escolas estaduais participantes do PEI, a fim de definir critérios para a permanência, ou não, desses profissionais no referido Programa. Esta avaliação é realizada mediante a definição de macroindicadores, desdobrados em microindicadores, para cada cargo/função, observado o constante no quadro a seguir:

Quadro 14 – Anexo I – Competências exigidas e macroindicadores

PREMISSAS	COMPETÊNCIA (DIMENSÃO)	MACROINDICADOR (SUBDIMENSÃO)
PROTAGONISMO JUVENIL	PROTAGONISMO	Respeito à individualidade
		Promoção do protagonismo juvenil
		Protagonismo sênior
FORMAÇÃO CONTINUADA	DOMÍNIO DO CONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO	Domínio do conhecimento
		Didática
		Contextualização
	DISPOSIÇÃO AO AUTODESENVOLVIMENTO CONTÍNUO	Formação contínua
		Devolutivas
		Disposição para mudança
EXCELÊNCIA EM GESTÃO	COMPROMETIMENTO COM O PROCESSO E RESULTADO	Planejamento
		Execução
		Reavaliação
CORRESPONSABILIDADE	RELACIONAMENTO E CORRESPONSABILIDADE	Relacionamento e colaboração
		Corresponsabilidade
REPLICABILIDADE	SOLUÇÃO E CRIATIVIDADE	Visão crítica
		Foco em solução
		Criatividade
	DIFUSÃO E MULTIPLICAÇÃO	Registro de boas práticas
		Difusão
		Multiplicação

Fonte: (SÃO PAULO, 2013)

Outra ação específica do Supervisor de Ensino numa escola do PEI refere-se à Sessão de Acompanhamento do Ciclo Formativo, em que se utiliza a metodologia do PDCA, num momento utilizado para reflexão da equipe escolar a respeito da execução das ações propostas nos documentos de gestão utilizados na escola

(Plano de Ação, Programa de Ação dos profissionais e Guias de Aprendizagem) e, em seguida, propor os encaminhamentos necessários.

As sessões de acompanhamento ocorrem em 02 (dois) momentos: no primeiro momento, o Supervisor de Ensino, juntamente com o PCNP, realiza reuniões com a equipe gestora da escola, com os líderes de turma, com os presidentes dos clubes juvenis e com os professores; no segundo, o Supervisor e o PCNP reúnem-se com a equipe gestora para refletirem sobre os focos de atenção assinalados nas reuniões realizadas no primeiro momento, relacionando tais focos com as informações constantes das planilhas¹⁶ (Procedimentos Passo a Passo e Informações da Escola) que foram previamente preenchidas pela escola, além de estimular a equipe na definição de ações/encaminhamentos/responsáveis/prazos a fim de superar as principais dificuldades da escola. Ainda neste momento, é realizado o alinhamento entre a equipe escolar e a equipe da Diretoria de Ensino para ratificar e/ou retificar as planilhas preenchidas pela escola e os encaminhamentos que foram propostos em conjunto (equipe) (SEE/SP, 2014).

A seguir, encontram-se nos quadros 15 e 16 modelos das planilhas supramencionadas:

Quadro 15 – Planilha “Procedimento Passo a Passo (PPP)”

PROCEDIMENTOSPASSO A PASSO - PPP

Ciclo:

Escola:

Polo:

Responsável pelo Polo:

Data de preenchimento:

Responsável pelo preenchimento:

ITEM	PASSOS EXECUTADOS	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	ACOLHIMENTO											
2	AGENDA BIMESTRAL											
3	AGENDA DA ESCOLA											
4	CLUBE JUVENIL											
5	ELETIVAS											
6	GUIA DE APRENDIZAGEM											
7	INDICADORES											
8	LÍDERES DE TURMA											
9	NIVELAMENTO											
10	PLANO DE AÇÃO											
11	PRÁTICAS EXPERIMENTAIS EM CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA											
12	PRÉ- INICIAÇÃO CIENTÍFICA											
13	PROGRAMA DE AÇÃO											
14	PROJETO DE VIDA											
15	TUTORIA											
16	VALORES, PRINCÍPIOS E PREMISSAS											

Fonte: (SEE/SP, 2014)

¹⁶ Numa preparação para a Sessão de Acompanhamento do Ciclo Formativo, são preenchidas previamente pela escola 02 (duas) planilhas denominadas “Procedimentos Passo a Passo (PPP)” e “Informações da Escola”

Quadro 16 – Planilha “Informações da Escola”

Ciclo:
Escola:
Polo:
Responsável pelo Polo:
Data de preenchimento:
Responsável pelo preenchimento:

Dimensão	
Equipe Escolar	
Número total de professores da área de Ciências da Natureza	
Número total de professores da área de Ciências Humanas	
Número total de professores da área de Linguagens (Não considerar o professor de sala de leitura na soma total de professores da área)	
Número total de FALTAS/AULA dos professores, por disciplina	
As faltas/dia devem ser convertidas em falta/aula, na razão 1 falta/dia equivale a 3 faltas/aula	
Língua Portuguesa - setembro	
Arte - setembro	
Educação Física - setembro	
Matemática - setembro	
Ciências Físicas e Biológicas - setembro	
História - setembro	
Geografia - setembro	
Língua Estrang. Moderna - Inglês - setembro	
Química - setembro	
Física - setembro	
Biologia - setembro	
Filosofia - setembro	
Sociologia - setembro	
Número total de FALTAS/DIA dos gestores e sala de leitura (Diretor, Vice, PCG e professor da sala de leitura)	
Diretor - setembro	
Vice - setembro	
PCG do Ensino Fundamental - setembro	
PCG do Ensino Médio - setembro	
Professor de sala de leitura - setembro	
Currículo (BNC)	
Quanto professores, por disciplina, cumpriram 50% ou menos do Guia de Aprendizagem?	
Apontar o número de professores da disciplina que, na média nas turmas em que leciona, tiveram o percentual de cumprimento apontado	
Língua Portuguesa	
Arte	
Educação Física	
Matemática	
Ciências Físicas e Biológicas	
História	
Geografia	
Língua Estrang. Moderna - Inglês	
Química	
Física	
Biologia	
Filosofia	
Sociologia	
Quanto professores, por disciplina, cumpriram mais de 50% do Guia de Aprendizagem?	
Língua Portuguesa	
Arte	
Educação Física	
Matemática	
Ciências Físicas e Biológicas	
História	
Geografia	
Língua Estrang. Moderna - Inglês	
Química	
Física	
Biologia	
Filosofia	
Sociologia	
Parte diversificada	
Número de reuniões realizadas pelo Diretor com os presidentes de clubes juvenis no período de 01/09/15 a 22/10/15	
Número de reuniões realizadas pelo Diretor com os líderes de turma no período de 01/09/15 a 22/10/15	
Corresponsabilidade	
Número de reuniões de pais realizadas no período de 01/09/15 a 22/10/15	
Considerar apenas as reuniões coletivas, que chamam os pais em geral	
Percentual de participação dos pais em reuniões (Considerar a média do percentual de participação em todas as reuniões no período de 01/09/15 a 22/10/15)	

Avaliação interna	
Percentual de alunos com média abaixo de 5, no terceiro bimestre, por série e disciplina	
Língua Portuguesa	
1ª série do EM	
2ª série do EM	
3ª série do EM	
Arte	
1ª série do EM	
2ª série do EM	
3ª série do EM	
Educação Física	
1ª série do EM	
2ª série do EM	
3ª série do EM	
Língua Estrang. Moderna - Inglês	
1ª série do EM	
2ª série do EM	
3ª série do EM	
Matemática	
1ª série do EM	
2ª série do EM	
3ª série do EM	
Química	
1ª série do EM	
2ª série do EM	
3ª série do EM	
Física	
1ª série do EM	
2ª série do EM	
3ª série do EM	
Biologia	
1ª série do EM	
2ª série do EM	
3ª série do EM	
História	
1ª série do EM	
2ª série do EM	
3ª série do EM	
Geografia	
1ª série do EM	
2ª série do EM	
3ª série do EM	
Filosofia	
1ª série do EM	
2ª série do EM	
3ª série do EM	
Sociologia	
1ª série do EM	
2ª série do EM	
3ª série do EM	

Fonte: (SEE/SP, 2014)

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 Tipo de pesquisa

A presente pesquisa se propôs a verificar qual o papel desempenhado pelo Supervisor de Ensino nas escolas do PEI. Segundo Menezes e Silva (2005),

Pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se têm informações para solucioná-lo (MENEZES; SILVA, 2005, p.20).

Quanto ao tipo, é uma pesquisa de natureza básica, do ponto de vista dos objetivos descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, visando ao aprofundamento das questões que norteiam o problema de pesquisa. Segundo Minayo (2004),

A abordagem qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais aprofundado das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2004, p.21).

Ainda com relação ao tipo de pesquisa, conforme as autoras Menezes e Silva (2005):

[...] A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (MENEZES; SILVA, 2005, p. 20).

O método é fundamental para que se garanta a exatidão da pesquisa. Conforme Gil (2008, p.8) “Pode-se definir método como caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Proceder ao levantamento das ações supervisoras das escolas pertencentes ao PEI pôde proporcionar um repensar sobre as políticas públicas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, numa constante busca pela qualidade da educação ofertada aos nossos alunos.

3.1.1 População

A pesquisa foi desenvolvida numa Diretoria de Ensino localizada no Vale do Paraíba, que oferece ensino integral, . Em 2013, 02 (duas) escolas estaduais aderiram ao programa, em 2014, ampliou essa adesão para mais 04 (quatro) escolas num total de 06 (seis) sendo que 05 (cinco) escolas encontram-se localizadas no município sede da Diretoria de Ensino apenas (1) uma escola encontra-se em outro município localizada a 20 km.

Escolhemos como campo de estudo as escolas que se encontram localizada no município sede da diretoria. Dessa forma, os sujeitos participantes do estudo foram 05 (cinco) supervisores que acompanham as escolas PEI. Inicialmente foi apresentada uma carta convite (Anexo A) e o termo de consentimento livre esclarecido (Anexo B) aos participantes, para consentimento destes, sendo elucidado o aspecto voluntário da adesão e o sigilo, bem como a possibilidade de que podem retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para a análise dos dados, os Supervisores de Ensino, sujeitos da pesquisa, foram identificados da seguinte forma: SE1, SE2, SE3, SE4, SE5.

3.1.2 Instrumentos e Procedimentos para a Coleta de Dados

Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: análise documental, questionário e entrevistas.

Consoante afirmam Menezes e Silva (2005. p.34) “O instrumento de coleta de dados escolhido deverá proporcionar uma interação efetiva entre você, o informante e a pesquisa que está sendo realizada [...]”.

Nesta pesquisa, em específico, a interação de forma efetiva ocorreu durante a aplicação do questionário e a realização das entrevistas semi-estruturada.

Para a análise documental dos documentos referentes ao PEI foram pesquisados nos endereços eletrônicos, conforme segue:

Quadro 17 – Documentos analisados

Nomenclaturas	Fontes
Diretrizes do Programa Ensino Integral	http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf
Ensino Integral	http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/intranet/sobre_CGEB_EnsinoIntegral/
Informações básicas – Programa Ensino Integral	http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf
Novo modelo de Escola de Tempo Integral	http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral
Orientações para adesão ao Programa Ensino Integral	http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/738.pdf
Resoluções SE	http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-os-documentos-e-manuais-do-novo-modelo-de-escola-de-tempo-integral
Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral	http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf

Fonte: SEE/SP (2014)
Org: (CLEMENTE, 2014)

Os materiais foram categorizado para posterior análise. Os documentos foram lidos e analisados por esta pesquisadora a fim de que pudessem ser utilizados conforme os objetivos desta pesquisa. Gil (2008, p.51) esclarece que: “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”.

Além dos documentos acima mencionados, também contribuíram com a presente pesquisa 02 (dois) livros de Costa (2000, 2001): O professor como educador: um resgate necessário e urgente e Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática. Costa (2000) é idealizador e construtor do modelo pedagógico das escolas de ensino integral.

As sessões de coleta de dados com os participantes da pesquisa se realizaram em 02 (duas) etapas, constituindo-se num espaço interativo entre

pesquisadora-sujeito, propiciando o conhecimento, no caso específico desta pesquisa, em processo de reflexão dos Supervisores de Ensino e da pesquisadora com relação à atuação destes profissionais no modelo de ensino oferecido pelo PEI.

Num primeiro momento da primeira etapa, , foi realizado um contato desta pesquisadora com os Supervisores de Ensino para conversar sobre os objetivos e fornecer informações a respeito desta pesquisa, explicitando as condições da entrevista e também da aplicação do questionário, além de solicitar a colaboração voluntária deles, verificando o interesse e a disponibilidade destes em participar do estudo. Ainda nesse dia, foi entregue a todos os participantes a carta convite (Anexo A) e o termo de consentimento livre esclarecido (Anexo B).

Nesse primeiro contato os Supervisores parecem ter perdido a naturalidade cotidiana, tendo em vista tratar-se de entrevista realizada por uma colega de trabalho, contudo nenhum dos 05 (cinco) convidados a colaborarem com esta pesquisa negou-se a participar da entrevista. Na oportunidade, forneceu-se o questionário a cada um dos participantes.

Na segunda etapa, esta pesquisadora realizou as entrevistas que foram previamente agendadas com os Supervisores. As entrevistas foram realizadas em diferentes lugares, algumas na casa dos participantes, outras na própria Diretoria de Ensino, de acordo com a disponibilidade dos colegas entrevistados, tendo em vista a demanda excessiva de trabalho dos Supervisores, principalmente estes que acompanham escolas do PEI e possuem agenda previamente estabelecida para realização do acompanhamento destas escolas. Cada entrevista teve a duração mínima de 40 (quarenta) minutos aproximadamente, sendo que algumas se prolongaram por até mais de 02 (duas) horas.

3.1.3 Procedimentos para análise de dados

Para a análise dos dados da entrevista (Apêndice II) foram utilizadas as contribuições de Bardin (2011). A referida análise ocorreu em 03 (três) etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretados, sendo utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011). Na primeira etapa, que se constitui o *corpus* da pesquisa, foi organizado todo o material. A segunda, que se organiza pela exploração do material (tratamento dos dados), subdivide-se em 03 (três) momentos: 1) a escolha das unidades de fala, 2) a apresentação dos

elementos significativos existentes nas falas, 3) a constituição das categorias (BARDIN, 2011). Na terceira, foram construídas as inferências, de acordo com as seguintes regras:

[...] exaustividade – deve-se esgotar a totalidade da comunicação, não omitir nada; representatividade – a amostra deve representar o universo; homogeneidade – os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes; pertinência – os documentos precisam adaptar-se ao conteúdo e objetivo da pesquisa; exclusividade – um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria (BARDIN, 2011, p. 15).

A mencionada autora ainda afirma que o objetivo da análise de conteúdo “[...] é a manipulação das mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem (BARDIN, 2011, p.46)”.

A pesquisa documental foi realizada por meio da leitura e análise dos materiais disponibilizados pela SEE/SP que norteiam o Programa, além da legislação que regulamente e normatiza as ações do PEI.

Para a elaboração do roteiro da entrevista foram considerados os dados e construções teóricas encontrados na revisão da literatura, os objetivos geral e os específicos nortearam, as perguntas investigaram aspectos da atuação supervisora nas escolas do PEI e nas regulares, e as , facilidades e dificuldades encontradas nessa atuação, formação continuada, dentre outros.

Após a análise e utilização dos documentos expressivos ao tema dessa pesquisa e à aplicação do questionário e da entrevista, a qual foi gravada, transcrita e digitalizada, os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdos, por meio de leitura exaustiva do material de apoio ao PEI e dos depoimentos dos Supervisores, em que foram levantados os dados significativos da fala dos entrevistados , e posteriormente, segundo Bardin (2011), de posse dos dados significativos, foram propostas as inferências e interpretações visando atingir os objetivos da pesquisa, sendo fundamental apreender a mensagem que esses conteúdos estavam transmitindo, o que se pode aprender com as mensagens comunicadas e de que forma foram relevantes para pesquisa. Sabe-se da complexidade da proposta da análise de conteúdo, assim foram utilizadas as ideias principais para categorizar e identificar nos discursos dos Supervisores de que forma concebem sua atuação supervisora nas escolas do PEI.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Caracterização da Diretoria de Ensino e das Instituições Escolares pesquisadas

A Diretoria de Ensino em que os Supervisores de Ensino participaram da pesquisa encontra-se localizada no Vale do Paraíba¹⁷, e possui 08 (oito) municípios cujas escolas (públicas e particulares) estão sob sua jurisdição, atendendo à Educação Básica, com níveis de Ensino: Infantil, Fundamental e Médio, além de atender à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. É de fácil acesso, pois está localizada no centro da cidade. O prédio, construção de alvenaria, conta com uma casa de zeladoria e, há alguns anos foi utilizado como instituição escolar.

Seus turnos de funcionamento são divididos em 02 (dois) períodos, manhã e tarde, sendo que no período noturno só atuam os Supervisores de Ensino, não na Diretoria de Ensino, mas em visita às escolas, num trabalho opcional, para acompanhar as escolas que oferecem cursos noturnos. Possui 79 (setenta e nove) funcionários, dentre esses 17 (dezessete) são Supervisores de Ensino, 18 (dezoito) são Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCNP) e os demais encontram-se distribuídos nos Centros e Núcleos. A estrutura organizacional da Diretoria de Ensino encontra-se disposta conforme quadro a seguir:

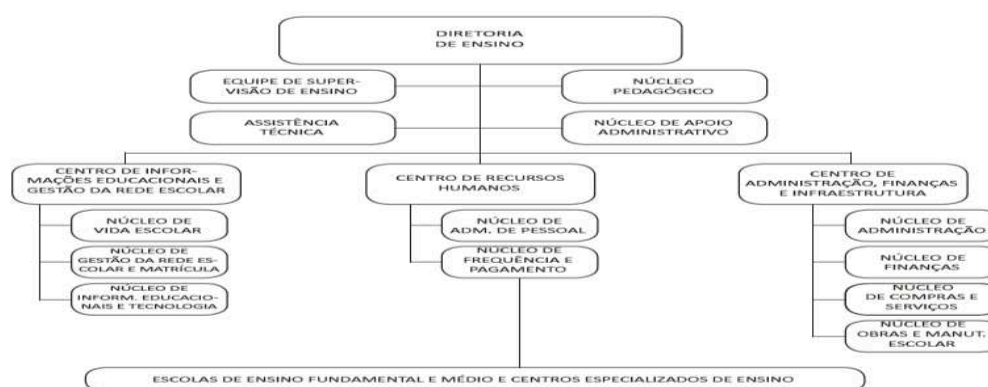


Figura 5 – Organograma das Diretorias de Ensino Fonte: SEE/SP, 2012

¹⁷ O nome da Região da Diretoria de Ensino a que pertencem as escolas participantes do PEI, campo da pesquisa neste estudo, não será mencionado a fim de se preservar o sigilo dos participantes.

As 05 (cinco) escolas que pertencem ao PEI e que foram objeto da presente pesquisa encontram-se localizadas num único município- sede da DRE- jurisdicionado a Diretoria de Ensino. Uma (1) localiza-se em um bairro central e as 04 (quatro) demais encontram-se localizadas em bairros periféricos, em que existe grande vulnerabilidade social, a maioria dos alunos pertence a classe média baixa, por isso acabam não frequentando o ensino integral pois precisam arrumar emprego¹⁸, ainda que informal, para contribuir com as despesas da família, e matriculam-se no período noturno de uma escola regular. Na escola mais próxima do centro, os alunos são bastante diversificados em termos socioeconômicos, tendo em vista que a clientela é oriunda de diversos locais do município e não somente do bairro em que esta escola se encontra.

Conforme critérios para designação da equipe que atua nas escolas do PEI, já mencionados anteriormente, o corpo docente é constituído, em sua maioria, por professores que já atuavam naquela instituição escolar antes dela aderir ao Programa, o mesmo ocorre com os gestores desta escola.

Quanto aos supervisores, a primeira seleção foi do supervisor que participou de ações centralizadas, SEE/SP solicitou das diretorias a indicação de um supervisor para compor a equipe que faria a formação descentralizada dos demais supervisores das escolas que aderiram ao Programa nesta diretoria. Entretanto não houve credenciamento¹⁹ e tão pouco nenhuma seleção quanto ao perfil profissional para a supervisão nas escolas PEI, o supervisor que já atuava nas escolas quando da última atribuição de setores permaneceram como supervisores nessas escolas do PEI.

4.2 Caracterização dos participantes

A seguir são demonstrados os dados obtidos por meio do primeiro questionário (Apêndice II), no qual foram abordados o perfil dos participantes da pesquisa .

¹⁸ Muitos alunos acabam optando por realizar um curso técnico nas instituições existentes no município que oferecem cursos gratuitos, como SENAI, Centro Paula Souza, dentre outros, a fim de obterem uma qualificação profissional, outros preferem trabalhar, ainda que de maneira informal, para ajudar nas despesas a família.

¹⁹ Mesmo não havendo credenciamento para a escolha dos Supervisores de Ensino que atuariam nas escolas do PEI, ocorreram algumas trocas de Supervisores entre as escolas do Programa, tendo em vista a aposentadoria de alguns Supervisores e o processo de remoção, sendo que por este último, as escolas do PEI foram atribuídas aos supervisores removidos.

4.2.1 Perfil pessoal, profissional e acadêmico dos Supervisores de Ensino

Quadro 18 – Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Sujeito	Idade	Sexo	Trajetória Escolar (Rede)	Formação	Tempo de Atuação	Situação Funcional
SE1	57	F	Pública	Pós-graduado	03 anos	Efetivo
SE2	53	F	Pública e Particular	Pós-graduado	07 anos	Efetivo
SE3	44	F	Pública	Mestrado	10 anos	Efetivo
SE4	56	F	Pública	Pós-graduado	03 anos	Efetivo
SE5	47	F	Pública e Particular	Pós-graduado	07 anos	Efetivo

Fonte: Questionário (Apêndice I)
Org: (CLEMENTE, 2014)

Vale destacar que não consta no quadro acima todas as questões que foram abordadas no questionário (Apêndice II), contudo será feita síntese de todas. Pode-se observar pela leitura do quadro que a idade dos sujeitos varia entre 44-57 anos, podendo-se inferir que são pessoas em plena atividade profissional. Todos pertencem ao sexo feminino.

Quanto à trajetória escolar, 03 (três) sujeitos estudaram somente na rede pública e 02 (dois) fizeram o Ensino Fundamental em escola estadual e o Ensino Médio na rede particular. Com relação à formação, todos os entrevistados possuem pós-graduação *Latu Senso*, sendo que apenas 01 (um) Supervisor de Ensino fez o curso de Mestrado.

No que se refere ao tempo de atuação destes profissionais, este varia entre 03-10 anos, sendo que todos os Supervisores de Ensino possuem cargo efetivo, sendo aprovados em Concurso Público de Provas e Títulos. Pode-se observar que, possivelmente, o quadro de Supervisores da rede estadual paulista, devido aos últimos concursos públicos, vem se renovando, diminuindo, assim, o número de Supervisores designados.

Ao serem questionados quanto à leitura que costumam fazer durante o ano, seja para formação pessoal ou profissional, dos 05 (cinco) Supervisores de Ensino participantes, 03 (três) mencionaram que leem de 02 (dois) a 04 (quatro) livros (SE1, SE2 e SE3), e 02 (dois) leem, em média, mais de 05 (cinco) livros (SE4 e SE5).

Quanto às atividades desempenhadas antes da Supervisão de Ensino, os 05 (cinco) participantes atuaram na educação, alguns com experiência no magistério como professores e, outros, em cargos de gestão. O Supervisor SE1 atuou por 10 (dez) anos como PEBII²⁰ e 10 (dez) como Diretor de escola estadual; o Supervisor SE2 ministrou aulas na rede estadual, além de ocupar cargo em designação numa Secretaria Municipal de Educação; o SE3 trabalhou na rede SESI, atuando como professora de educação infantil e como diretora, na rede estadual desempenhou as funções de PCNP e de gestão como PC; o SE4 ministrou aulas como PEBII, atuou como PCNP e na gestão como PC e também Diretor de escola estadual, além de trabalhar por um tempo no órgão central da SEE/SP e o SE5 atuou como professora das redes estadual e municipal, além de trabalhar na gestão como Professor Coordenador na rede municipal.

4.2.2 SARESP – 2012 e 2013 na rede estadual paulista e IDESP – 2013 e 2014 das escolas pesquisadas

Considerando que os Supervisores de Ensino utilizam os dados do SARESP e IDESP para acompanhar e mediar os processos educacionais desenvolvidos nas escolas PEI, os resultados educacionais proceder às mediações no âmbito de sua atuação, tomou-se por análise os resultados de 2012 e 2013

O SARESP, considerado uma avaliação externa de larga escala, foi instituído pela SEE/SP, no ano de 1996, com a finalidade de:

[...] produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional (SÃO PAULO, 2011, on-line).

²⁰ Professor de Educação Básica da Rede Estadual Paulista.

Neste Sistema, são avaliados os alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e os da 3ª série do Ensino Médio, por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Redação. Os resultados desta avaliação são utilizados para orientar as ações da SEE/SP e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Conforme critérios definidos pela SEE/SP, os pontos da escala de aferição utilizados no SARESP são agrupados (Figuras 16 e 17) em 04 (quatro) níveis de desempenho: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. Esses níveis foram definidos a partir dos conteúdos, competências²¹ e habilidades²² instituídas para cada série e disciplina do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, a fim de obter melhor interpretação dos resultados desta avaliação. De acordo com a SEE/SP, os níveis de proficiência possuem o seguinte significado:

Abaixo do básico: os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram. **Básico:** os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série em que se encontram. **Adequado:** os alunos neste nível demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram. **Avançado:** os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série escolar em que se encontram (SÃO PAULO, 2009, p.31).

Níveis de Proficiência SARESP em Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA				
	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Figura 6 – Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa
Fonte: Caderno do Gestor, V.1. 2009, p.38

²¹ Modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer (Matriz de Referência para a Avaliação Saesp, 2009, p.14).

²² Funcionam como indicadores ou descritores das aprendizagens que se espera os alunos terem realizado no período avaliado (Matriz de Referência para a Avaliação Saesp, 2009, p.13)

Níveis de Proficiência SARESP em Matemática

MATEMÁTICA				
	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 175	< 200	< 225	< 275
Básico	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 300	275 a < 350
Adequado	225 a < 275	250 a < 300	300 a < 350	350 a < 400
Avançado	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 400

Figura 7 – Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa
Fonte: Caderno do Gestor, V.1. 2009, p.31

4.2.3 Níveis de Proficiência SARESP 2012 e 2013 – Escolas da rede estadual paulista participantes do PEI

Numa visão panorâmica dos índices de proficiência no estado de São Paulo, com relação aos dados obtidos pelos alunos matriculados nas escolas da rede estadual nas avaliações externas, SARESP, que aderiram ao PEI desde 2012, pode-se observar que houve uma pequena melhora no nível de proficiência dos alunos que se encontravam abaixo do básico, diminuindo 2% em 2013, em Língua Portuguesa e 8% em Matemática, um aumento de 5% no básico em Matemática e uma diminuição em 2% no básico em Língua Portuguesa, um aumento de 3% no adequado em Língua Portuguesa e Matemática, e nenhum progresso nas duas disciplinas no avançado.

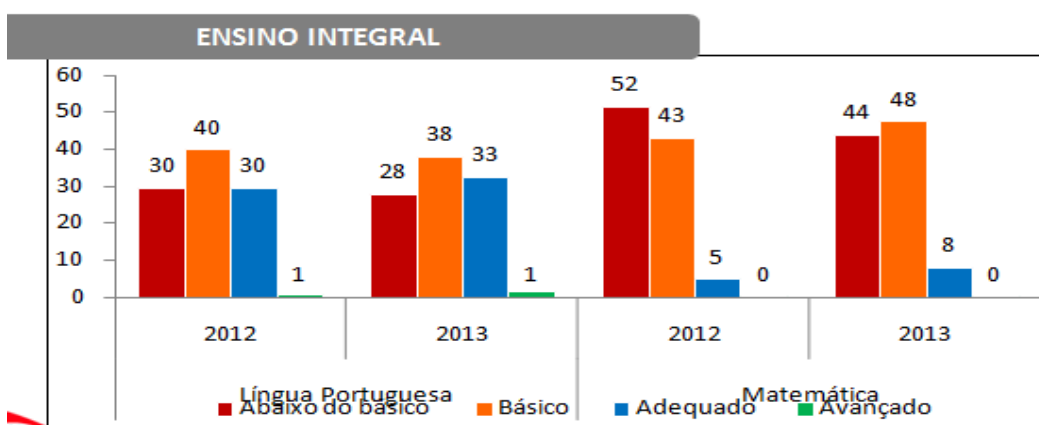


Figura 8 – Níveis de proficiência SARESP do PEI de 2012 e 2013
Fonte: SEE/SP 2014

4.2.4 Índices do IDESP – 2013 e 2014 das Escolas Pesquisadas

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo foi criado em 2008 pela SEE/SP, por meio do Programa de Qualidade da Escola (PQE), trata-se de um indicador que afere a qualidade de educação das instituições escolares, sendo calculado a partir do desempenho dos alunos no SARESP e também pelo fluxo escolar. Com base nos índices alcançados pelas escolas no IDESP, são estabelecidas metas anuais a serem alcançadas para cada escola da rede estadual, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Quadro 12 – IDESP das escolas participantes do PEI da Diretoria de Ensino pesquisada

Escola A	IDESP 2013	METAS	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)	IDESP 2014	METAS	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
3ª Série do EM	1,60	2,16	0,00	1,64	1,74	28,57
Escola B	IDESP 2013	METAS	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)	IDESP 2014	METAS	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
3ª Série do EM	1,12	2,19	0,00	2,02	1,25	120,00
Escola C	IDESP 2013	METAS	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)	IDESP 2014	METAS	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
9º Ano do EF	2,45	2,11	120,00	1,37	2,62	0,00
3ª Série do EM	1,63	1,75	0,00	1,60	1,67	0,00
Escola D	IDESP 2013	METAS	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)	IDESP 2014	METAS	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
3ª Série do EM	2,15	1,61	120,00	2,56	2,28	120,00
Escola E	IDESP 2013	METAS	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)	IDESP 2014	METAS	ÍNDICE DE CUMPRIMENTO (IC)
3ª Série do EM	1,54	1,35	120,00	1,34	1,67	0,00

Fonte: SEE/SP, 2014
Org: (CLEMENTE, 2014)

Ao se observar o quadro referente ao desempenho obtido pelos alunos no IDESP, que estudam nas escolas do PEI pertencentes à Diretoria de Ensino pesquisada, nota-se que, em 2013, 03 (três) escolas (Escola C – só no EF, Escola D e Escola E) conseguiram alcançar a meta desejada, e em 2014 apenas 02 (duas) alcançaram (Escola B e Escola D). Vale destacar que a Escola D conseguiu atingir a meta por 02 (dois) anos seguidos.

4.2.5 Análise das entrevistas

A presente pesquisa propôs-se identificar a atuação do Supervisor de Ensino nas escolas pertencentes ao PEI. Com base na análise do conteúdo das entrevistas realizadas, da classificação dos elementos significativos das falas dos Supervisores e da preparação dos índices dos elementos expressivos das narrativas, surgiram as 03 (três) categorias de análise: Supervisão de Ensino nas escolas do PEI e nas escolas regulares, perfil profissional do Supervisor de Ensino para atuar em escolas do PEI, limites e possibilidades da ação supervisora nas escolas do PEI.

Na análise da categoria: supervisão de ensino nas escolas do PEI e nas escolas regulares, solicitou-se aos supervisores que caracterizassem sua função enquanto supervisor, 02 (dois) sujeitos responderam que lhes compete a implementação de políticas públicas:

[...] papel do supervisor é garantir a implementação de políticas públicas de todos os níveis para atender à educação básica. (SE1)

[...] fazer cumprir as políticas públicas. (SE2)

Os demais entrevistados divergiram em suas opiniões quanto a sua função supervisora, no entanto os Supervisores SE3 e SE4 mencionaram que sua função encontra-se estabelecida em legislação, ficando evidente na fala do SE3 as questões burocráticas muitas vezes impostas ao Supervisor pelos órgãos centrais e que muitas vezes não compete a sua atuação, é possível inferir que isso decore da própria função da supervisão, devido a sua responsabilidade pela escola abranger os âmbitos: pedagógico, administrativo, financeiro muitas vezes se insere em um âmbito que o supervisor não tem formação, como por exemplo o acompanhamento

de um obra, a análise de equipamentos necessários para abertura de cursos técnicos na rede particular, dentre outros.

Embora a legislação nos considere propositores e implementadores de políticas públicas, na prática essa atuação fica muito prejudicada tendo em vista as questões burocráticas que nos são impostas e que na maioria das vezes não são da nossa competência. (SE3)

É interessante notar que o Supervisor 4, menciona que a legislação é quem determina as atribuições do supervisor, caracterizando-a de fiscalização, entretanto qualifica sua atuação como orientador que acompanha o trabalho escolar. Nesta mesma linha encontra-se Supervisor 5

Na verdade não sou eu que caracterizo, existe uma legislação própria que ela determina quais são as funções das atribuições do Supervisor de Ensino, mas eu entendo que além do Supervisor, a legislação até fala em fiscalização,, mas eu acho que a gente já ta num novo paradigma na educação, que a gente entende o supervisor mais como um orientador, , ele acompanha e orienta o trabalho escolar [...] (SE4)

Como uma função privilegiada no sentido de acompanhamento, de orientação, as atividades que acontecem no âmbito escolar [...] (SE5)

Pela fala dos entrevistados, é possível observar que, apesar de algumas se encontrarem pautada no artigo 72, do Decreto nº 57.141/11, em que se encontram definidas as atribuições do Supervisor de Ensino, dentre elas assessorar, acompanhar, orientar, não existe um consenso entre o grupo de supervisores participantes da pesquisa no tocante à função que desempenham neste cargo, mas todos os aspectos mencionados apontam para o cumprimento do decreto, acredita-se que as diferentes nuances podem ser explicadas pela formação acadêmica, estilos pessoais e também pela demanda e clima organizacional das escolas em que atuam, sem desconsiderar contudo a abrangência do decreto

Ainda nesta categoria, foi solicitado ao Supervisor que caracterizasse a ação supervisora bem como que se expressasse, por meio de três palavras, o que seria o Supervisor de Ensino. Novamente, predomina o dissenso entre os Supervisores entrevistados:

[...] Assessoria. Acompanhamento. Orientação. Eu acho que a principal é a orientação, porque é onde o supervisor vai realmente contribuir com a escola para que ela atenda a todos os dispositivos legais, administrativos e pedagógicos, , do sistema que a escola faz parte. (SE1)

Implementação – Política – Incêndio

Escolho incêndio pelo fato de me parecer o que mais faz o supervisor atualmente: apaga incêndios. Para tanto esclareço que entendo por incêndio trabalhar por urgências [...]. (SE2)

[...] Escolas, alunos, aprendizagem.

Acredito que a principal seja alunos, pois estes são a razão de todo sistema, e é para que eles que todos os esforços convergem, ou seja, a sua formação, o seu desenvolvimento integral, enfim, a formação para a cidadania. (SE3)

Comprometimento, seriedade, flexibilidade, visão de futuro. A principal é visão de futuro. Eu acho que a gente tem que atuar sempre no momento presente, atual, mas sempre com o olhar onde você quer chegar, seus objetivos [...]. (SE4)

Qualidade de ensino, equidade social. A principal é equidade, porque eu acho que qualidade de ensino tem a ver com condições melhores de vida e eu acredito que pela educação a gente pode conseguir diminuir as desigualdades sociais e sem esse foco não se tem qualidade de ensino [...]. (SE5)

A partir do exposto e como já mencionado anteriormente, cada supervisor desta um aspecto da ação supervisora, não apresentando um consenso por parte dos supervisores na definição do seu papel, tendo em vista as muitas atribuições que lhe foram imputadas ao longo de sua história, principalmente nos documentos legais que ora enfatizam o caráter fiscalizador da supervisão, ora apresenta aspectos de uma supervisão mais pedagógica, que se mistura ao perfil profissional e pessoal de cada um, e que pode ser claramente observada nas falas dos Supervisores entrevistados, em especial do SE4 e do SE5, os quais responderam evidenciando seus ideias educacionais, não deixando caracterizando sua ação supervisora. Contudo, a supervisão de ensino configura-se, muitas vezes, em ato de resistência, e que carecem de uma identidade, a fim de que o desenvolvimento de suas ações possam ser mais reflexivas e coletivas, tanto no âmbito da Diretoria de Ensino quanto nas escolas.

Em relação às atribuições principais do Supervisor de Ensino nas escolas do PEI, foi questionado como este profissional qualifica tais atribuições. Pode-se observar pelo relato dos Supervisores que o acompanhamento é essencial para colaborar com o Programa, no entanto, a diversidade de ações que compõem os fazeres da supervisão, segundo o depoimentos dos supervisores, diminuem a disponibilidade para os acompanhamentos e monitoramentos no Programa que poderiam colaborar com o desenvolvimento da escola, em uma atuação mais direta na unidade escolar.

A principal atribuição do supervisor é acompanhamento, sistemático... é nós temos, cinco ciclos de acompanhamento formativo, que eles são definidos pelos órgãos centrais, mas entre um ciclo e o outro...é...há que se fazer também esse acompanhamento também para ver, quando você faz o ciclo você aponta pontos de atenção para todas as premissas do Programa e até o próximo acompanhamento é preciso um acompanhamento pelo menos quinzenal, ou até semanal, que seria o ideal para acompanhar como que está sendo desenvolvido [...]. SE1

O supervisor de ensino tem a função de acompanhar e monitorar a implementação do programa [...]. SE3

Então, é um grande desafio, porque veja bem, como que o supervisor pode atuar de maneira satisfatória e pró-ativa e colaborar efetivamente com a escola se eu não estou lá no dia a dia [...] eu ando um pouco insatisfeita com o trabalho de supervisão, mas não é só dentro do programa ensino integral. Eu vou reformular minha maneira de fazer supervisão. SE4

A fala do Supervisor 4, aponta o trabalho deste profissional não apenas nas escolas PEI, o dia a dia das escolas é complexo, o Supervisor atua em todos os âmbitos da gestão escolar, e os acompanhamentos da supervisão podem ser diários como o do diretor, mas ele não consegue ter uma participação mais efetiva cotidianamente pelo fato de ter que proceder também ao acompanhamento das escolas regulares, sem, contudo, contar com os instrumentos de gestão utilizados no PEI.

No intuito de se verificar qual a diferenciação feita pelo Supervisor de Ensino ao atuar numa escola do PEI e também numa escola regular, pode-se observar que foram consensuais em suas respostas ao destacarem a questão do acompanhamento sistemático, com cronograma elaborado pelos órgãos centrais a ser realizado nas escolas do PEI, já nas escolas regulares às visitas de supervisão podem ser agendadas pelos supervisores, de acordo com as demandas dos órgãos centrais ou da escola, como por exemplo, acompanhamento do uso das verbas recebidas, da merenda escolar, de eventos promovidos pela instituição, do acompanhamento da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) e das demais atividades que ocorrem no dia a dia das escolas.

É, nessa escola, existe um monitoramento,, na escola regular é, o nosso monitoramento é, ele, é mais esporádico, a gente também na escola regular a gente faz o monitoramento é, das atividades pedagógicas da escola através do atendimento à Resolução 20,, que diz que o supervisor tem que acompanhar o Conselho de Classe e Série, o diário de classe do professor, a ata do Conselho, os alunos faltosos, então, esse é o monitoramento, mas no ensino integral o monitoramento ele é mais constante, ele é mais sistemático e ele é em cima de princípios, premissas e valores do programa. SE1

No tempo demandado, na infinidade de detalhes gerenciais e pedagógicos a serem monitorados, na gestão de pessoas e tempos dentro da escola [...]. SE2

Não deveria divergir em nada, mas de acordo com as exigências emanadas do órgão superior, difere no acompanhamento que o supervisor faz na escola, tanto no aspecto administrativo como no pedagógico. SE3

Por se tratar de um Programa Novo implantado rede estadual paulista, com premissas, modelo de gestão que geram agendas e cumprimento de planos pelos supervisores.

No que se refere às ações e periodicidade da ação supervisora na escola do PEI, as respostas dos entrevistados foram comuns. Contudo, pode-se observar nas falas dos Supervisores que, apesar do Programa seguir suas próprias diretrizes, ainda é bem diversificado o trabalho desenvolvido na escola entre um Supervisor e outro.

[...] a atuação do supervisor é em cima desse modelo, modelo de gestão e modelo pedagógico e a periodicidade...é..., ela deve ser semanal, mas eu posso dizer que a minha tem sido quinzenal, pelas outras demandas né que existem na Diretoria. SE1

[...] Semanalmente promovemos alinhamentos formais com a equipe gestora e uma vez ao bimestre procedemos a um acompanhamento profundo, ciclo de acompanhamento, para avaliar decisões anteriores e redimensionar e direcionar novas. SE2

Então, eu procuro estar na escola pelo menos uma vez por semana, as ações em todos os âmbitos, em todas as dimensões da gestão escolar, agora as minhas ações, eu participo de alinhamento, de reuniões de alinhamento, principalmente a que envolve a equipe gestora, então, via de regra, eu participo de reuniões com os diretores, vice-diretores e os coordenadores, tanto o PCG quanto os PCAs, participo também, eventualmente, de vez em quando eu vou acompanhar as reuniões do diretor com os líderes de turma, as reuniões de ATPC dos PCG [...]. SE4

Além das ações mencionadas pelos Supervisores, também faz parte do seu rol a formação continuada para os profissionais que atuam nas escolas do PEI. Percebe-se na fala dos entrevistados que, mais uma vez, o Supervisor tem que atuar na escola cumprindo orientações emanadas dos órgãos centrais, pois o material para a formação que ele realiza nas escolas do PEI é organizado pela SEE/SP. Nota-se que na formação das equipes escolares o supervisor da PEI, atua como um multiplicador na formação, apropriando-se dos preceitos do programa inicialmente numa auto-formação para depois atuarem na formação dos gestores escolares e conseqüentemente dos professores.

Realizamos formação com base nas orientações emanadas da SEESP [...]. SE2

Então, realiza assim, algumas formações são organizadas pela própria Secretaria da Educação, eles mandam o material, nós fazemos formação para o diretor de escola, para o PCG, então são orientações planejadas pela Secretaria para acontecer de uma forma descentralizada [...]. SE4

Da própria Secretaria, todos os modelos formativos, eles vem da Secretaria de Educação [...]. SE5

Outros dados também emergiram das entrevistas com relação a essa questão da formação continuada que os próprios Supervisores de Ensino realizam nas escolas do PEI que acompanham. A Formação Continuada é um direito dos profissionais da educação, aliado à cultura escolar no inciso II, do artigo 67, da LDBEN (BRASIL, 1996), a qual prevê o aperfeiçoamento profissional continuado como uma das formas de valorização do magistério.

Nesse sentido, todos foram concordes de que procedem à formação continuada dos membros que atuam nas escolas do Programa, também de que os materiais para a realização dos estudos procedem da SEE/SP. É interessante destacar que apenas o SE3 mencionou que a formação é de responsabilidade dele e também do Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP). Pelas orientações do Programa, o Supervisor de Ensino, é um dos responsáveis pela formação das equipes do Programa em certos momentos, porém, em outros, ele precisa ser formado em temas específicos, o que também ocorre com o PCNP (SÃO PAULO, 2014).

[...] sou formadora no pólo é e segundo a gente conversando com uma formadora do nosso pólo que participa dos órgãos centrais ela explicou o seguinte, que cada ciclo de formação a equipe do PEI da Secretaria da Educação ela traz os temas que vão ser trabalhados e os objetivos que eles querem atingir e aí essa equipe que tem representante de cada pólo é que faz a pauta formativa então ela que constrói os slides ela que define a fundamentação legal, a fundamentação teórica não é que vai ser desenvolvida no pólo. (SE1)

Sim, nós supervisores e PCNPs somos responsáveis pela formação das equipes gestora e docente. Os modelos já veem estruturados pela órgão central, passa pelo grupo de formação da região e depois é replicado para todas as equipes. São emanados pela equipe da CGEB responsável pela implementação do programa na rede. (SE3)

[...] muitas vezes a gente acrescenta algumas coisas que a gente já tem mesmo de outras formações que a gente já teve da Secretaria, a última formação foi sobre boas práticas, que eles mesmos pediram [...]. (SE5)

Pode-se constatar pelos relatos dos Supervisores que eles se sentem no dever de verificar se as políticas previamente definidas pela SEE/SP estão sendo seguidas, cumpridas, numa organização hierarquizada, verificando que se as metas e os planos de trabalho foram cumpridos aparecem. Tal situação reforça a ideia de que o Supervisor de Ensino, dentro da concepção em que se fundamenta a SEE/SP, é um multiplicador do Programa e um agente de aplicação das diretrizes e modelo de gestão .

Na categoria de análise perfil profissional/formação do supervisor de ensino para atuar em escolas do PEI, busca-se entender quais as características das ações profissionais que estão presentes no cotidiano dos Supervisores para atuarem em escolas do PEI. Alguns documentos legais já mencionados anteriormente, traçam o perfil profissional deste agente, tanto para atuar nas escolas regulares quanto nas do Programa, no entanto, sabe-se que são requeridas do Supervisor um perfil diferenciado tendo em vista as especificidades do Programa.

Neste sentido, foi questionado aos Supervisores quais papéis e perfis são importantes na atuação de uma escola pertencente ao PEI e se os mesmos se encaixavam nessas características requeridas, sendo possível notar que esses especialistas da educação se sentem adequados para atuarem nessa escola, contudo, em suas afirmações no tocante aos “papéis e perfil desejados” .

[...] acho que a primeira coisa é disponibilidade e vontade de conhecer, de aprender e de, trabalhar esses saberes, então, os saberes da supervisão...é...conhecer o programa...é...conhecer, saber, acompanhar o currículo do estado de São Paulo, as diretrizes da Secretaria da Educação, então, tudo o que envolve o PEI, [...] de todo esse saber necessário e eu acho que... eu tenho me esforçado bastante, eu acho que eu me encaixei sim. SE1

Visão generalista, formação sólida, estudo e busca de inovações são características que a meu ver podem facilitar a vida desse profissional e concorrer para a realização eficiente dessa supervisão. No meu caso, acho que as diversas formações e experiências profissionais me auxiliam muito a tentar fazer o melhor possível dentro das possibilidades oferecidas. SE2

Papel de formador, com perfil investigativo e com auto-disposição para o desenvolvimento contínuo. Eu acredito que me encaixo nesse perfil, pois como faço parte do grupo formador da região estou sempre promovendo a formação continuada das equipes que atuam nas escola do PEI, assim como, estou sempre aperfeiçoando a minha prática supervisora por meio de estudos e da articulação teoria e prática. SE3

Pelos depoimentos dos participantes da pesquisa é possível inferir que a tônica recai sobre a dimensão pessoal: vontade de conhecer, esforço, fazer o melhor possível, auto disposição, também evidenciam a dimensão profissional: saberes da supervisão, formação sólida, experiência prévia em formação.

Ainda no tocante a sua atuação dentro das escolas do PEI, e por se tratar de um modelo de escola diferenciado, foi abordada junto aos entrevistados a questão da formação específica para atuarem nestas escolas. A formação continuada no PEI foi mencionada pelos Supervisores de Ensino em seus relatos, como elemento significativo na percepção destes.

[...] eu não participei de formação específica do PEI antes de atuar no programa, eu entrei já como formadora e como formadora eu comecei a participar da equipe de formação do pólo aqui da região e essa equipe de formação ela recebe a formação de duas formadoras do pólo que recebe formação dos órgãos centrais, então, agora a formação é descentralizada, então, na verdade a nossa formação é para repassar, não é, os ciclos de acompanhamento formativos ...é... nas regiões para os supervisores da região [...] (SE1)

Participamos de intenso programa de formação. Primeiro junto a formadores externos e depois, aos poucos, formadores da própria secretaria, ou seja, uma ampla formação inicial seguida por formação continuada que se perpetua nas ações de formação para cada ciclo de acompanhamento realizado hoje por pólo. Essa formação é essencial à manutenção dos princípios, premissas e valores do programa, assim como à replicabilidade que também é uma premissa [...]. (SE2)

As formações já vem estruturadas pelo órgão central para serem replicadas na rede. São formações específicas para cada segmento, ou seja, supervisor e PCNP, diretores, vice-diretores, PCG e PCA. Essas formações contribuem para a minha formação, pois é uma forma que temos que estudar o tempo todo para dar conta do acompanhamento das escolas e da formação continuada das equipes. (SE3)

Sim, recebi formação, foram dois anos intensos de formação, eu acho que assim a primeira turma recebeu uma formação assim de uma semana inteira, a gente brincava até que era uma lavagem cerebral porque a gente ficava lá a semana toda em formação, contribui sim, contribui muito, principalmente quando eles trouxeram o modelo de gestão, o acompanhamento desse modelo de gestão e trabalharam com a gente o processo de construção de indicadores, de acompanhamento desses indicadores na escola, e como é que a gente faz isso, porque na empresa a gente vê como que a empresa faz, mas na escola, pelo menos eu não tinha tido ainda uma formação voltada para isso [...]. (SE5)

As respostas de 04 (quatro) Supervisores a esse questionamento foram semelhantes no que se refere à contribuição que a formação traz para o Programa e seus desdobramentos. Contudo, chamou atenção o fato de um Supervisor, apesar de concordar que toda formação é boa, mostrar-se descontente com a forma como

essas formações tem acontecido, pois para ele, mesmo que o material tenha sido emanado da SEE/SP, e ainda que mencionado de maneira indireta, os formadores deveriam ser pessoas especializadas e não os próprios colegas Supervisores terem que, além de seu trabalho rotineiro, se preocupar com essa questão formativa, tão importante para que o Programa transcorra de forma eficaz, tendo em vista tratar-se de um modelo novo, diferenciado das demais escolas regulares da rede estadual e que exige maior acompanhamento e espaços formativos.

Sem dúvida que toda formação é boa [...]. [...] mas é diferente de quando ela é dada por muita pessoa que está vivendo isso daí vinte e quatro horas por dia., então é diferente, então as formações eu recebi, sim, a Secretaria tem dado sempre, nós temos vários momentos de formação continuada dentro do Programa, seja na escola, na escola, porque na Diretoria a gente tem tido pouco, mas as formações tem deixado a desejar, por isso, porque aí os colegas supervisores ainda ficam muito preocupados porque eles tem que ser fieis lá ao que a Secretaria espera deles, então eles ficam muito preocupados em repassar o que a Secretaria quer e surgem poucas oportunidades, às vezes, da gente estar fazendo alguns outros estudos, poderia ser mais interessante entendeu, tem deixado a desejar as formações que eu recebo. (SE4)

Ao serem abordados quanto aos instrumentos de gestão utilizados no PEI e também sobre os aportes teóricos empregados neste Programa, percebe-se um descompasso nas falas referentes aos instrumentos. Porém, nos aportes teóricos, a maioria dos entrevistados mencionou Antonio Carlos Gomes da Costa, que é o idealizador e construtor do modelo pedagógico das escolas do PEI, além da literatura referente ao Programa.

[...] os instrumentos de gestão., então existe o plano de ação da Secretaria para o Programa Ensino Integral que a escola...é...ela tem que desenvolver esse plano e nesse plano ainda prevê ações específicas para sua realidade, não é, e em cima do Programa de ação da Secretaria, depois da escola, cada profissional tem o seu programa de ação, então eu acho que esses são instrumentos de gestão que realmente contribuem para o desenvolvimento do Programa e, ah, sim, também, não é, são utilizados autores atuais de todos os temas como gestão, avaliação e etc. [...]. (SE1)

Antonio Carlos Gomes da Costa é o autor cujo aporte teórico mais justifica e fundamenta as ações do programa, do ponto de vista do ensino integral. Além disso, diversos teóricos da administração geral fundamentam as ferramentas utilizadas, como os documentos de planejamento e monitoramento, assim como elementos uníssonos como a premissa da Corresponsabilidade que vem da administração geral, das bases gerais do Toyotismo, cuja concepção se estende desde o trabalho de gestão até o trabalho pedagógico individual com o aluno. (SE2)

Os aportes teóricos são os já conhecidos e estudados por nós em cursos de gestão educacional, e de teorias da administração. As ferramentas de gestão do modelo são muitas, tanto professores como gestores, incluindo os supervisores tem um volume grande de instrumentos de gestão para dar conta [...]. (SE3)

Aportes teóricos, olha, os aportes teóricos são todos, desde as diretrizes curriculares nacionais, os mesmos teóricos que embasam o paradigma educacional, não só da atualidade, veio um na minha cabeça que de repente não é o mais importante, nem o melhor, mas é Antonio Carlos Gomes da Costa [...]. (SE4)

[...] quando a gente fala de aporte teórico, Paulo Freire, é um grande, embora a academia não reconheça Paulo Freire como um teórico, mas eu vou arriscar aqui o Paulo Freire, porque ele é um dos nomes citados pelo Programa e pela Tereza Barreto lá de Pernambuco, pelo pessoal do IQE, que é o pessoal que trouxe a proposta da escola de tempo integral, esse modelo de tempo integral para São Paulo, eles é que são os idealizadores aí desse modelo, então eles trazem aí as ideias de Paulo Freire como a base, e aí o Antonio Carlos Gomes da Costa que vai beber na fonte de Paulo Freire [...]. [...] o programa traz, então em termos de instrumentos de gestão, o Programa da ação, o plano de ação, o guia de aprendizagem, a agenda, eles trazem um ganho muito grande para a escola, e eu concordo sim e se pudesse estenderia para todas as escolas. (SE5)

O Modelo de Gestão do Programa preconizado pela SEE/SP (2012) estabelece atrelamento, também, com a Formação das Equipes e com a Gestão de Desempenho, considerando que conduzir desempenho supõe agir sobre uma realidade avaliada. No caso dos alunos, sua aprendizagem é medida no decurso do processo avaliativo da escola, nas avaliações internas bimestrais e semestrais, nas avaliações externas de larga escala, a eles divulgadas nos relatórios individuais das referidas avaliações e nos encaminhamentos para o nivelamento e/ou recuperação de aprendizagem. A Formação Continuada é o alicerce para a consolidação e sustentabilidade do PEI, trabalha as bases conceituais em sua plenitude, continuamente, sendo acompanhada e monitorada pela ação da Supervisão de Ensino e nas Sessões de Acompanhamento Formativo (SÃO PAULO, 2014).

Considerando essas bases estabelecidas pelos órgãos centrais é possível perceber que os Supervisores entendem que, em seus acompanhamentos, as ferramentas de gestão do Programa são elementos que permitem acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico dessas escolas. No entanto, em seus depoimentos, as ferramentas de gestão supervisora não são explicitadas, eles mencionam apenas alguns autores que fundamentam o projeto, fazem menção genérica aos planos de ação e alguns documentos do Programa, sem, contudo, mostrarem em seus relatos

os princípios veiculados pelo aportes teóricos, não evidenciando como os instrumentos de gestão promovem o alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais.

Para investigar a atuação dos Supervisores de Ensino nas escolas que acompanham do PEI, foi elaborada a categoria limites e possibilidades da ação supervisora nas escolas do PEI a fim de se verificar quais as facilidades e/ou dificuldades que este profissional tem encontrado em seu acompanhamento nessas escolas.

Nesse sentido, percebe-se que os Supervisores procuram desempenhar suas funções nas escolas do PEI, conforme as diretrizes do Programa, , apesar de seus relatos serem bastante indefinidos em relação às facilidades encontradas no desempenho das suas atribuições.

No tocante aos dificultadores, pode-se notar que 02 (dois) Supervisores esbarram na questão da demanda excessiva de trabalho, numa diversidade e complexidade de atribuições que pouco se alteraram apesar de publicações legais mais recentes que buscam traçar um perfil menos burocrático a este profissional. Ainda quanto aos dificultadores, pode-se observar a insatisfação dos Supervisores quanto à função exercida, devido à predominância de ações burocráticas no desempenho de suas funções.

Então, facilidade é que existe um modelo pedagógico e um modelo de gestão mais organizado, então você consegue enxergar o que a escola fez, o que ela precisa fazer, o que que ela avançou e o que ela precisa melhorar, [...] agora, dificuldade é a demanda de trabalho, que a gente gostaria, por exemplo, de ir toda semana na escola é não é possível, então isso é um dificultador,, por que nós não temos, o profissional que está lá na escola ele tem só a escola de tempo integral, o supervisor e o PCNP não, o supervisor ainda mais com todas as outras demandas de escolas municipais, particulares, de outros municípios, escola regular e mais os encargos do supervisor na diretoria, basicamente é isso. SE1

Facilidade é que já era uma escola da minha supervisão, tenho bom relacionamento com os membros da equipe. E dificuldade seria a disponibilidade constante para atendimento das demandas do PEI atrelada às demandas da Diretoria de Ensino. SE3

Facilidade? Acho que a maior facilidade é o meio jeito de trabalhar, de ver a educação, o Programa Ensino Integral ele vem muito ao encontro ao que eu penso sobre educação, e que eu acredito que as coisas possam funcionar assim, eu não tenho dificuldade com relação a isso. Dificuldade, tem uma dificuldade que é o seguinte, que eu já falei aqui, na implementação do Programa ficaram na escola profissionais que não tinham perfil para isso, [...] eu tenho profissionais que ficaram lá, que tiveram prioridade mas não tem perfil para o Programa, entendeu, isso é um dificultador. SE 4

Ainda no contexto da atuação supervisora, foi questionado a estes profissionais que acompanham escolas do PEI se este novo modelo de ensino pode contribuir com a qualidade da educação. Para Libâneo (2004), uma escola bem organizada e dirigida “[...] é aquela que cria e assegura as melhores condições organizacionais, operacionais e pedagógicas [...]”.

Mesmo o Supervisor não estando no cotidiano da escola do PEI que acompanha, cabe a ele assessorar, acompanhar, orientar, dentre outras funções, conforme estabelecido em legislação pertinente, as atividades que ocorrem nesta escola, assim, foi solicitado que este contribuísse com sua opinião a respeito desta questão.

Os Supervisores se expressaram de maneiras diferenciadas, o que acaba por enriquecer a discussão sobre o tema, inclusive com manifestações divergentes sobre os elementos existentes neste modelo de escola, em suas concepções, que podem contribuir com a qualidade de ensino para estes alunos. No entanto, no bojo dessas considerações, pode-se perceber de forma clara a diferenciação no tratamento dispensado entre as escolas da rede pública paulista: as do PEI e as regulares, pois as integrais possuem uma infraestrutura física com laboratórios, salas temáticas, salários melhores para os docentes e para a equipe gestora, instrumentos de gestão, dentre outros, já as regulares, apesar de desenvolver o mesmo Currículo, contudo sem a parte específica do período integral, não contam com os instrumentos de gestão das escolas do PEI, porém são acompanhadas em ação supervisora, num trabalho sistemático, mas sem aplicação do modelo de gestão da PEI precisam ser acompanhadas.

[...] nós temos 06 escolas, então não dá para generalizar que vai contribuir para a qualidade do ensino, eu acho que o profissional que trabalha lá, o aluno que estuda lá, ele tem, uma qualidade melhor sim de ensino e de aprendizagem, mas é restrita à escola, àquelas escolas. SE1

Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, sem dúvida! Pois oferece uma alternativa, um caminho pelo qual o aluno pode optar, oferecendo uma alternativa consistente e por consequência um caminho muito válido e com possibilidades reais em seu bojo [...]. SE2

Eu acredito que sim, pois os alunos têm mais tempos e espaços para uma aprendizagem mais eficiente. E na medida em que essas escolas demonstrem capacidade e eficiência a própria sociedade poderá exigir do sistema esse modelo de escola para todos, mesmo que seja em período parcial, e assim as condições de trabalho docente terão que ser asseguradas a todos os profissionais que atuam na educação. Penso que se não por esse caminho não há razão de ser dessas escolas. SE3

Eu acho que ela tem dever, não só acredito que ela pode, como acho que ela tem obrigação justamente porque, por causa do tempo estendido que as crianças ficam lá, um tempo ampliado, de estudo, e ela tem um aporte em termos de recurso, ela tem mais do que as outras escolas, ela tem mais recursos do que as outras escolas, os profissionais que estão lá dentro eles tem mais chance de formação continuada, porque eles tem, além da ATPC, que as outras escolas também tem, eles tem tempo de estudo, eles tem outros momentos de formação e de autoformação, dentro do Programa, né, então eu acho que eles se dedicam exclusivamente aquela escola, então eu acho que a escola de ensino integral tinha que ter os melhores resultados, sem dúvida, do que as outras escolas. SE4

O PEI, além do tratamento pedagógico diferenciado oferecido aos alunos, também possui alguns diferenciais das escolas regulares relativos a benefícios funcionais, dentre eles destaca-se o RDPI e a GDPI, instituídos pela Lei Complementar nº 1.164/12, que menciona em seu parágrafo único do artigo 1º a obrigatoriedade aos integrantes do quadro do Magistério, em exercício nas escolas do referido Programa, de atuar com exclusividade durante a jornada de 40 (quarenta) horas semanais (SÃO PAULO, 2012). Dessa forma, também restringe a poucos funcionários que atuam numa mesma rede de ensino pública o direito a melhores condições de atuação profissional.

Diante do exposto, é possível perceber que o Programa apresenta um diferencial para a comunidade educativa e um projeto inovador do ponto de vista organizacional e didático e que demanda um acompanhamento constante para os Supervisores de Ensino, um trabalho que é possível perceber pelos dados que agrega valor a ação supervisora, colocando-o mais perto das ações educativas e que ainda precisa ser equacionado quando somado as outras atribuições que esse supervisor tem que desenvolver nas escolas regulares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber pelo estudo realizado que o papel da supervisão é bastante controverso desde sua origem, os textos legais que embasaram, e embasam, o trabalho do supervisor, em momentos cronológicos diferentes, não produziram mudanças significativas desde a origem de sua função, pelo contrário, destacam contradições.

Na busca de se compreender o papel do Supervisor de Ensino foi realizada a presente pesquisa, a qual objetivou verificar as ações desempenhadas por este profissional no acompanhamento das escolas da rede pública estadual de São Paulo pertencentes ao Programa Ensino Integral, jurisdicionadas a uma Diretoria de Ensino localizada no Vale do Paraíba.

Após realizar a análise dos dados referentes à ação supervisora nas escolas que aderiram ao PEI na Diretoria de Ensino pesquisada, dentre outros, pode-se perceber que o trabalho desenvolvido pelos Supervisores de Ensino que acompanham as escolas do PEI, mesmo com todo empenho e esforço, ainda encontra-se aquém do desejado, tendo em vista tratar-se de um modelo de ensino novo e diferenciado, que pressupõe um modelo de gestão escolar, com organização e pressupostos didáticos diferenciados que, além de priorizar conteúdos socioculturais, proporciona vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo.

Associe-se a isso, a demanda da ação supervisora nas escolas pelos órgãos centrais. Pode-se depreender que este profissional encontra-se numa ambivalência em sua atuação, pois, até mesmo por força de legislação, desempenha as determinações emanadas da SEE/SP, cumprindo a burocracia e, ao mesmo tempo também, anseia realizar o acompanhamento pedagógico diferenciado não só nas escolas do PEI, mas extensivo às escolas sob sua supervisão, conforme se pôde perceber no depoimento de alguns entrevistados.

Os dados também mostraram que o acompanhamento por parte dos Supervisores nas escolas do PEI torna-se mais complexo, pois a estrutura é bastante diferenciada em relação às escolas regulares da rede estadual de ensino, com jornada integral de alunos, currículo integralizado, matriz flexível e diversificada, escola alinhada com a realidade dos adolescentes, que prepara os educandos para realizarem seu Projeto de Vida e serem protagonistas de sua própria formação,

possui docentes e demais educadores com atribuições diferenciadas, em Regime de Dedicação Plena e Integral à escola em que atuam, Modelo de Gestão com sistemática e planejamento individual com alinhamento vertical e horizontal para a eficaz aprendizagem dos alunos, infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática, Programa ACESSA Escola, para o ensino médio e salas temáticas, sala de leitura, laboratório de ciências, sala multiuso e laboratório de informática para o ensino fundamental – anos finais.

Outros elementos que também foram considerados favoráveis ao acompanhamento dos Supervisores de Ensino nas escolas do Programa se referem ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão.

Esses modelos, Pedagógico e de Gestão, estabelecem uma forma de organização administrativa e pedagógica que integra todas as atividades possibilitando a participação da comunidade escolar, o acompanhamento e a avaliação de todo o processo educacional. Além disso, requerem do Supervisor, que possui em seu setor de trabalho uma escola do PEI, um acompanhamento mais próximo, mais acurado, devido às especificidades de atribuições dos profissionais da escola, às quais se acrescentam as atividades relacionadas ao modelo de gestão e pedagógico específicos, além das atribuições já previstas para o cargo/função de cada profissional que atua na escola do Programa (SÃO PAULO, 2014).

Foi possível perceber pela pesquisa que o Supervisor de Ensino que acompanha uma escola do PEI, ainda precisa supervisionar, monitorar todas as atividades das escolas estaduais que estão sob sua supervisão, além das atribuições referentes às da rede municipal e particular que também pertencem ao setor de trabalho deste profissional. O resultado mostra que os supervisores diante dessas condições de trabalho, empenham-se nas tarefas e parecem evidenciar o compromisso a seu perfil pessoal, buscando driblar as demandas de trabalho para cumprir os objetivos propostos, conciliando sua ação nas demais escolas. Compete, principalmente, ao Supervisor proceder à formação continuada da equipe que atua nas escolas do PEI, requerendo ainda mais deste profissional, que deve estar constantemente participando de formações emanadas pelos órgãos centrais. Como se pode perceber, a atuação do Supervisor nas Escolas do PEI, na atual organização da SEE/SP, não dá espaço ao Supervisor para que este participe das discussões para elaboração das políticas públicas, numa hierarquização vertical, fazendo com que este profissional tenha um perfil mais próximo de executor e

fiscalizador do cumprimento destas políticas, conforme previsto no próprio Decreto de reestruturação desta Secretaria, em seu artigo 72, do que participante da elaboração de tais políticas.

Depreende-se desse estudo que, possivelmente, a própria legislação que fundamenta o cargo do Supervisor de Ensino, com as contradições apresentadas, tenha produzido disfunções nas ações deste profissional, permitindo ações diferenciadas dentro das instituições escolares, como pôde ser observado na análise das falas dos entrevistados, que não obtiveram unanimidade de opiniões acerca de muitas questões relacionadas a sua função nas escolas do Programa e na sua função supervisora de uma forma geral, mesmo desempenhando-a com responsabilidade e compromisso. Tal situação acaba por gerar desconforto no trabalho desenvolvido pelos Supervisores, os quais também destacaram sentir-se incomodados por não conseguirem atuar da mesma forma como na PEI, também nas demais escolas de seu setor de trabalho.

Com relação ao Programa, é possível inferir que o implemento indica o início de uma política pública com vista ao ensino integral no estado de São Paulo que consiga atingir seus objetivos, contudo ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os atos educativos concebidos concorram para os interesses e as experiências de aprendizagem prévia dos alunos.

Vale ressaltar que o ideal seria que alguns elementos pertencentes à estrutura do PEI, laboratórios para as aulas práticas, lousa digital, dentre outros, também fossem repassados para as demais escolas de tempo parcial, a fim de que todos os alunos da rede pública estadual tivessem acesso à melhoria em seu processo de ensino e de aprendizagem, e não somente aqueles que se encontram matriculados numa escola pertencente ao Programa.

Nesse sentido, vale o aprofundamento dos dados encontrados na análise realizada, a fim de que, por meio desta pesquisa e outras que abordam o assunto, os órgãos centrais possam rever sua forma de organização, em especial, no tocante a mudanças nos documentos legais que embasam a atuação do Supervisor de Ensino para que este possa realizar um trabalho nas escolas que acompanha, não apenas numa escola do PEI, com o desenvolvimento de ações que venha a colaborar, de fato, com o processo de ensino e de aprendizagem, para que a educação possa alcançar patamares melhores em direção a sua qualidade.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, C. M.; Soares, K. C. D. **Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Ibpex, 2010.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Massanguana, 2010.

ALBUQUERQUE, H. M. P. Escola como ambiente educativo. Separata de **Jornal APASE**, São Paulo, v. 13, n.104, p. 5-8, jul. 2002.

BARBIERI, I. **Facilidades e dificuldades na implantação de um supervisor escolar independente na hierarquia burocrática executiva**: na opinião de delegados regionais de rede de ensino público estadual de São Paulo. Pesquisa aprovada pela CPRT-UNESP, 1993. (Não publicado).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUENO. M.S.S. Revisar a minha ação supervisora: estratégia para explicitar e discutir caminhos e perspectivas da supervisão de ensino, em território paulista, na virada do milênio. In: Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio/ Lourdes Marcelino Machado, coordenadora; Graziela Zambão Abdian Maia, organizadora. São Paulo: Pioneira, 2000.

CASASSUS. J. **Tarefas da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

COLACO, MARIA DE FATIMA. **Saberes e fazeres do supervisor de ensino de uma diretoria da rede estadual paulista, em relação ao trio gestor**. 01/10/2012 151f. Mestrado Acadêmico em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo Juvenil**: Adolescência, Educação e Participação Democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

_____. **O professor como educador: um resgate necessário e urgente**. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

DELORS, J. **Educação: Um tesouro a descobrir** “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”. São Paulo: Cortez, 2001. 6ª Ed.

DEMO, P. Educação e qualidade. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FERREIRA, N.S.C. Supervisão Educacional: Novas Exigências, Novos Conceitos, Novos Significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**. 11 ed. Campinas: Papirus. 2001, p. 81-102.

_____. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 13. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

FORTUNATI, J. **Gestão da educação pública: caminhos e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE DE APRENDIZAGEM, *Anais...* Florianópolis: COEB 2013, 1-18.

GATTI, B.A. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.4, n.1, p.17-41, 2002.

GOMES, D.D. **MBA Educação: a gestão estratégica na escola que aprende**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2009.

GUTIERRES, N. Seis Sigma e Lean Manufacturing. **Banas Qualidade**, São Paulo, v.18, nº 203, p.30-37, abr. 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 15

_____. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, v.14, Coleção Questões da nossa época, 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. 5ª Ed. revista e ampliada.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSHI, M.S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006. 3ª Ed. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

_____, J.C. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. 5ª ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, E. C. “Um olhar histórico sobre a supervisão”, in: RANGEL, M. (org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 8 ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. “Um olhar histórico sobre a supervisão”, in: RANGEL, M. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 9 ed. Campinas: Papirus, 2008, p. 69-80.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010. 7ª Ed. Série: Cadernos de Gestão – Vol. III

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.; DALMAZO, A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

_____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

Manual Operacional ICE – Instituto de Co-responsabilidade pela Educação, Recife, 2012.

MATSUURA, K. Qualidade da educação: desafio do século 21. Notícias UNESCO, nº25, set. a dez./2004. Brasília. UNESCO, 2004.

MEC, 2009. **Documento Referência: Conferência Nacional de Educação**. Brasília: MEC.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004.

MECCA, M.D.G. **Educação Integral: Texto e Contexto na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo**. Universidade Nove de Julho, São Paulo: 2012.

MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____(Org.). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação).

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores: O papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública**. Programa de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de Campinas, 2000.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PACHECO, et al. **O ciclo PDCA na Gestão do Conhecimento: Uma abordagem sistêmica**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

RANGEL, M. (1997). **Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação na América Latina**. In: SILVA, C.; RANGEL, M. (orgs.) **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papyrus.

_____. Estudo como **prática** da supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2001, p. 57-67.

REUNIÃO da Sociedade Civil, 2004. **A educação pública da América Latina no centro da roda**. Brasília, 8 e 9 de Novembro de 2004, mimeo.

RIBEIRO, Darcy. **Cieps, as escolas integrais**. Rio de Janeiro: Portal do PDT, 1994. Disponível em: <http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao/mais-sobre-os-cieps/cieps-as-escolas-integrais>. Acesso em: 17 jun. 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola**, São Paulo, V.1, 2009, 64p.

_____. Secretaria da Educação. **Matrizes de Referência para a avaliação Saesp**: Documento Básico, São Paulo, v. 1, 2009, 174 p.

_____. Secretaria da Educação. **Saesp/2011: Apresentação**. Disponível em: <http://saesp.fde.sp.gov.br/2011/Arquivos/2_Apresentacaodosite.pdf>. Acesso em: 23 set. 2014.

_____. **Resolução SEE nº 12 de 31 de janeiro de 2012**. Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das escolas estaduais de ensino médio de período integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 01 fev. 2012.

SAVIANI, D. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In FERREIRA, N. S. C. (Org) *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. 3ª Ed. São Paulo. Cortez 2002. P. 13-38.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/escola-de-tempo-integral1>>. Acesso em 25 nov. 2013.

Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral. CENPEC – São Paulo, 2006.

SILVA, R.N. A qualidade do sistema de ensino e a autonomia da escola. **Série Idéias nº 16**, São Paulo: FDE, 1993, p. 19-27.

SILVA JUNIOR, C. A. Supervisão, currículo e avaliação. In FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 223-233.

TACHINARDI, V.L. **O supervisor de ensino paulista: da proletarização às perspectivas de desenvolvimento profissional**. 2004. 183 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

UNESCO, 2001. “Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación”. In: *Anais da Oficina de información Pública para América Latina y Caribe*. Disponível em <http://www.iesalc.org>. Acesso em 15 set. 2013.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

Apêndice I – Ofício à Instituição

Taubaté, _____ de _____ de 2014.

Prezada Senhora

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela Aluna Vanilda Aparecida Pereira da Silva Clemente, do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2013 e 2014, intitulado “AÇÃO SUPERVISORA NAS ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO”. O estudo será realizado com os Supervisores de Ensino que atuam nas escolas que aderiam ao Programa Ensino Integral. Para tal, será aplicado 01 (um) questionário, que irá abordar questões pessoais, profissionais e de formação acadêmica, entrevista junto à população a ser pesquisada, além da pesquisa documental. Será mantido o anonimato de todos os envolvidos na coleta dos dados.

Ressaltamos que o Projeto da Pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, registrado sob o nº 6054/14.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 3625-4100 e da Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro. Solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós Graduação

Ilmo (a). Sr (a) Irani Auxiliadora Alves da Silva
Dirigente Regional de Ensino – Região de Taubaté
Diretoria de Ensino – Região de Taubaté

Apêndice II – Ficha de Características Pessoais, Profissionais e de Formação Acadêmica

1– Código de Identificação do Sujeito:

2 – Nome:

3 – Data de nascimento: ___/___/___

4 – Sexo: () Feminino () Masculino

5 – Trajetória escolar:

() rede pública () rede particular

6 – Costuma ler quantos livros por ano:

() nenhum;

() de dois a quatro;

() mais de cinco;

() mais de dez.

7 – Formação:

Licenciatura:

Pós-Graduação *Lato Sensu*:

Pós-Graduação *Stricto Sensu* :

8 – Possui atividades anteriores no Magistério?

Quanto tempo?

9 – Tempo de exercício profissional na Supervisão de Ensino:

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1) Como caracteriza a sua função de Supervisor de Ensino na Diretoria de Ensino?
- 2) Quando se fala “Supervisor de Ensino”, quais as três palavras mais importantes que lhe vêm à cabeça? Qual a principal? Justifique.
- 3) Como foi o processo de designação dos supervisores na Diretoria de Ensino para atuarem no PEI? Detalhe o seu.
- 4) Qual era sua expectativa em trabalhar na escola que aderiu ao Programa Ensino Integral? O trabalho que desenvolve corresponde a sua expectativa inicial?
- 5) O que é Escola de Ensino Integral? Quais as Diretrizes desse Ensino?
- 6) Quais os objetivos do Ensino Integral? A que clientela atende?
- 7) Quais são as principais atribuições do supervisor na PEI? Como você qualifica essas atribuições?
- 8) Das medidas tomadas na PEI, indique a que você considera que merece destaque, enquanto Supervisor de Ensino.
- 9) Qual a sua opinião sobre a rotina deste modelo de ensino? Elas atendem às demandas da escola?
- 10) No que a ação supervisora em uma escola que pertence ao PEI difere das outras escolas sob sua supervisão?
- 11) Que atividades ou ações você desenvolve na escola integral? Quais âmbitos? Que periodicidade?
- 12) Em sua opinião, quais papéis e perfis profissionais são importantes para a realização da supervisão na escola do PEI? Em sua concepção, você se encaixa nesses quesitos?
- 13) Você recebeu formação específica promovida pela SEE/SP para atuar na escola do PEI? Quais os tipos de formação? Essa formação contribui para sua atuação?
- 14) Quais os aportes teóricos e as ferramentas de gestão são utilizadas e com quais objetivos? Você concorda com eles?
- 15) Você acredita que a escola pública de Ensino Médio Integral poderá contribuir para melhoria na qualidade do ensino? Por quê?
- 16) Como se dá a sua relação de trabalho na escola do PEI com o diretor, os coordenadores, os professores e os alunos?

17) Você se sente valorizado pelos membros da Escola Integral? E pela Diretoria? Explique e exemplifique.

18) Você interage com os alunos da escola? Existem ações direcionadas a eles? Como se dá essa relação?

19) Quais os benefícios funcionais da Escola Integral para a comunidade educativa? Você goza dos benefícios funcionais desta escola? O que acha disso?

20) Quando sua escola passou a pertencer ao PEI? Qual o desempenho SARESP/IDESP alcançado desde sua criação?

21) Na sua opinião, existe diferenciação entre as atividades/funções desenvolvidas pela equipe gestora e docente da escola em relação às escolas com tempo parcial? Quais as principais diferenças e ou semelhanças.

a) Diretor:

b) Professor:

c) Coordenador:

d) Alunos:

22) A Escola Integral é uma escola para todos? A que você atribui a criação dessa escola?

23) Você realiza formação continuada para os profissionais que atuam na escola do PEI? Possuem modelos? São emanados de quem?

24) Quais as qualidades profissionais exigidas para atuar numa escola do PEI do:

a) supervisor de ensino:

b) dos professores coordenadores:

25) Quais as principais facilidades e dificuldades encontradas para sua atuação supervisora na escola do PEI?

26) Você deseja fazer comentários ou observações que não foram contemplados no roteiro de entrevista?

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa “AÇÃO SUPERVISORA NAS ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO”.

Nesta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: será um estudo exploratório e descritivo, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é identificar o papel desempenhado pelos Supervisores de Ensino que atuam numa escola estadual que aderiu ao Programa Ensino Integral. Os dados serão coletados por meio de 01 (um) questionário, com questões sobre seus dados pessoais, profissionais e de formação acadêmica, e a uma entrevista semi-estruturada em que irá mencionar, dentre outros, as ações que desenvolve na escola do PEI que acompanha.

Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

A sua participação possibilitará a verificação da efetividade do Programa Ensino Integral por meio da ação supervisora, e, conseqüentemente, sua relação com a melhoria da qualidade do ensino.

Taubaté, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) Participante e/ou Responsável

Nome do Pesquisador: Vanilda Aparecida Pereira da Silva Clemente

Telefone: 12-981423560 (inclusive ligações a cobrar)

Orientador (a) Responsável: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro

Anexo B – Termo de consentimento do pesquisado

Eu, _____,

RG: _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “AÇÃO SUPERVISORA NAS ESCOLAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha participação, se assim o desejar.

Declaro que autorizo a minha participação. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Taubaté, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) Participante e/ou Responsável