

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA  
EXPRESSOS NOS DOCUMENTOS DO PROGRAMA DE  
ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**JOSÉ GUSTAVO ARAÚJO BRUZAROSCO**

**ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EXPRESSOS NOS  
DOCUMENTOS DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**  
José Gustavo Araújo Bruzarosco

**JACAREZINHO - PR  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

**JOSÉ GUSTAVO ARAÚJO BRUZAROSCO**

**ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA  
EXPRESSOS NOS DOCUMENTOS DO PROGRAMA DE ENSINO  
INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**JACAREZINHO - PR  
2021**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EXPRESSOS NOS  
DOCUMENTOS DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO  
PAULO**

Dissertação apresentada por JOSÉ GUSTAVO ARAUJO BRUZAROSCO ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.  
Linha de Pesquisa: Educação Básica: Gestão e planejamento

Orientador(a):  
Prof<sup>(a)</sup>. Dr<sup>(a)</sup>.: MAURÍCIO DE AQUINO

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

BB914a Bruzarosco, José Gustavo Araujo  
Análise dos significados de gestão democrática expressos nos documentos do programa de ensino integral do estado de São Paulo / José Gustavo Araujo Bruzarosco; orientador Mauricio Aquino - Jacarezinho, 2021.  
136 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2021.

1. Gestão Democrática. 2. Programa de Ensino Integral. 3. Documentos . 4. Análise Documental. I. Aquino, Mauricio, orient. II. Título.

JOSÉ GUSTAVO ARAUJO BRUZAROSCO

**ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EXPRESSOS NOS  
DOCUMENTOS DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO  
PAULO**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Maurício de Aquino (Orientador) – UENP

Prof. Dr. Fabio Antônio Gabriel – Secretaria de estado da  
Educação do Paraná (SEED-PR)

Profa. Dra. Marisa Noda – UENP

Março de 2021

## Agradecimentos

---

Agradeço especialmente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd/UENP) pela oportunidade de continuar meus estudos na área de educação e pela excelência da formação em pesquisa ofertada aos estudantes.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Mauricio de Aquino, pela presteza e pelas certas orientações ao longo do mestrado

Agradeço aos professores que se dispuseram a ler e contribuir com a construção desta dissertação, os membros da banca avaliadora, Profa. Dra. Marisa Noda e Prof. Dr. Fabio Antônio Gabriel. Obrigado pela excelência das sugestões e pela leitura atenciosa.

Agradeço especialmente aos meus alunos da Escola Estadual Professor Antônio de Lima Genésio, da cidade de Presidente Prudente, que me ajudaram a me encontrar como professor e que ajudaram a moldar, muito tempo depois, as questões que estão nesta pesquisa

Aos meus amigos que fiz durante o mestrado, obrigado por compartilhar as angústias e discussões.

BRUZAROSCO, José Gustavo Araújo. **ANÁLISE DOS SIGNIFICADOS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EXPRESSOS NOS DOCUMENTOS DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Maurício de Aquino. Jacarezinho, 2021.

## **Resumo**

A pesquisa aqui apresentada se configura como uma pesquisa documental e teve por objetivo realizar uma análise dos documentos legais e diretrizes orientadoras que regem o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI/SP), buscando compreender os significados que são expressos por esses documentos sobre a Gestão Democrática. Foram selecionados todos os documentos que versam sobre o programa e estes foram analisados sob as orientações metodológicas da Análise de Conteúdo, que permitiram reunir agrupamentos e categorias que expressam os significados semelhantes a respeito das estratégias de gestão e da relação dessas estratégias com as possibilidades e dificuldades de execução de práticas de Gestão Democrática no contexto específico do programa. Como resultados principais, observa-se uma concentração de excertos que demonstram o viés gerencialista, de gestão de pessoas para resultados, com ênfase na padronização das estratégias de gestão que visam o alcance de objetivos pré-definidos. Ainda foi possível produzir uma análise acerca dos sentidos presentes nos documentos que contribuem e daqueles que dificultam a gestão democrática no PEI/SP.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar, Gestão Democrática, Análise Documental, Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo

BRUZAROSCO, José Gustavo Araújo. **ANALYSIS OF THE MEANINGS ABOUT DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT EXPRESSED IN THE DOCUMENTS OF THE INTEGRAL EDUCATION PROGRAM OF THE OF SÃO PAULO STATE.** 136f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: (Maurício de Aquino). Jacarezinho, 2021.

### **Abstract**

The research presented aimed analyze the legal documents and guidelines that govern the Programa de Ensino Integral by State of São Paulo (PEI) in an attempt to understand the meanings expressed by these documents about Democratic Management. All documents that deal with the program were selected and analyzed under the methodological guidelines of Content Analysis, which made it possible to gather groups and categories that express similar meanings regarding management strategies and the relationship of these strategies with the possibilities and difficulties for the implementation of Democratic Management practices in the specific context of the program. So far, with only preliminary results from the analysis of two of these documents, there is a concentration of excerpts that demonstrate the managerialist bias, from people management to results, with an emphasis on standardizing management strategies with a view to achieving pre-defined objectives. -defined. There is also a need to analyze all documents so that the results can be compiled in order to express the meanings that are most emphatically given to democratic management in the PEI/SP.

**Keywords:** School Management, Democratic School Management, Document Analysis, Integral Education Program by the state of São Paulo

## Sumário

Introdução .....	12
Capítulo 1: O Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo: Fundamentações, Características e Reflexões críticas.....	21
Capítulo 2: Aspectos teóricos da gestão democrática da escola pública .....	45
Capítulo 3: Descrição dos encaminhamentos metodológicos e formas de coleta e análise de dados .....	68
Capítulo 4: Análise e discussão dos dados: Os significados de Gestão Democrática expressos nos documentos do PEI/SP .....	75
Conclusão: Considerações Finais e Perspectivas.....	128
PRODUTO FINAL .....	136

## Lista de Figuras

Figura 1: Gráfico do crescimento do numero de escolas do PEI/SP desde a fundação do programa até o ano de 2018 .....	24
Figura 2: Esquema de representação da sequência de ações que visam o uso da pedagogia da presença na promoção do protagonismo juvenil e do projeto de vida dos alunos no PEI/SP .....	36
Figura 3: Representação do modelo de avaliação 360° do PEI/SP .....	41
Figura 4: Distribuição de Teses e Dissertações sobre "Gestão Democrática ; Escola Pública" por ano no período de 2016 a 2019 .....	46
Figura 5: Fluxograma de organização do processo analítico .....	73
Figura 6: Nuvem de palavras elaborada a partir do conjunto de todos os documentos analisados.....	76
Figura 7:Distribuição proporcional de incidência das categorias de análise ..	124
Figura 8: Interpretação dos elementos facilitadores e barreiras para a implementação de Práticas de Gestão Democrática no PEI/SP .....	124

## Lista de Quadros

Quadro 1: Dissertações e Tese sobre o PEI/SP da SEE/SP .....	28
Quadro 2: Competências necessárias à promoção de uma educação interdimensional .....	35
Quadro 3: Macroindicadores de Competências docentes no PEI/SP .....	42
Quadro 4: Quadrantes de avaliação docente no PEI/SP .....	43
Quadro 5: Trabalhos publicados e destacados para leitura em revistas científicas sobre Gestão Democrática da Escola Pública .....	46
Quadro 6: Tipos de Gestão Democrática a partir dos referenciais .....	66
Quadro 7: Documentos inicialmente selecionados para análise .....	69
Quadro 8: Exemplo de análise (unitarização e categorização) .....	72
Quadro 9: Quadro analítico da Categoria 1 - Gestão Participativa/Colaborativa .....	78
Quadro 10: Quadro analítico da Categoria 2: Padronização das práticas de gestão .....	83
Quadro 11: Quadro analítico da Categoria 3 - Metas de desempenho a serem atingidos .....	87
Quadro 12: Quadro analítico da Categoria 4 - Gestão de pessoas para a produtividade e resultados .....	92
Quadro 13: Quadro analítico da Categoria 5 - Gestão como avaliação de desempenhos .....	98
Quadro 14: Quadro analítico da Categoria 6 - Diretor(a) como liderança .....	101
Quadro 15: Quadro analítico da Categoria 7 - Avaliação de competências realizada entre os membros do programa .....	105
Quadro 16: Quadro analítico da Categoria 8 - Incentivo à promoção de valores democráticos .....	112
Quadro 17: Quadro analítico da Categoria 9 - Incentivo a espaços de participação dos alunos .....	116
Quadro 18: Quadro analítico da Categoria 10 - Gestão baseada em registros e produção de documentos .....	119

## Introdução

---

Este trabalho de pesquisa se propõe a lançar um olhar analítico sobre os documentos norteadores e estruturantes que regem o Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, em busca de compreender um aspecto fundamental desses documentos, a saber, os significados expressos nesses documentos sobre a Gestão Democrática (GD). Nessa perspectiva, trata-se de uma pesquisa documental que analisa a GD do PEI exclusivamente a partir da perspectiva contida em seus documentos, o que confere a esta pesquisa um caráter interpretativo dos textos dos documentos orientadores, sem relação direta com uma análise do processo de implementação das práticas de GD no PEI. Para este propósito, é importante que se compreenda o contexto no qual se desenvolve esta pesquisa e as justificativas para realizá-la, como se faz nesta introdução.

Os notáveis avanços nas últimas décadas no que se refere a acesso e permanência à Educação em todos os níveis de ensino no Brasil são consideráveis, pois o acesso à Educação Básica encontra-se praticamente universalizado, o que fez com que o número dos alunos ingressantes no Ensino Médio crescesse consideravelmente em relação ao início do século XX. Na percepção de Cavaliere (2009), “a chegada das classes populares à escola, como regra e não mais como exceção, trouxe inúmeras novidades e, com elas, dificuldades para as instituições.” (p. 55)

Em uma análise apresentada por Voorward e Souza (2014) sobre o acesso à escola no estado de São Paulo, apenas nas duas últimas décadas isso já pode ser observado, quando “entre os anos de 1991 e 2011 – um período de 20 anos, as matrículas no Ensino Médio no país mais do que dobraram, partindo de 3,8 milhões para chegar aos 8,4 milhões de alunos ingressantes.” (VOORVALD e SOUZA, 2014, p. 20).

Apesar de expressivos e até mesmo positivos, esses números apresentados não resultaram até então em uma melhoria significativa no processo de ensino e, conseqüentemente, no processo de formação dos adolescentes e jovens. Essa reflexão se expressa nas palavras do mesmo autor, quando argumenta que:

Segundo aponta a mesma Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2011, nada menos do que 16,3 dos adolescentes e jovens brasileiros que tinham nesse ano entre 15 e 17 anos encontravam-se fora da escola. Entre os que frequentavam, apenas 51% cursavam o Ensino Médio. Por sua vez, aqueles que se encontravam na faixa dos 18 aos 24 anos correspondiam a assustadores 62,2% dos alunos desse nível de ensino, bastante fora do que seria ideal. (VOORVALD e SOUZA, 2014, p. 19)

Sendo assim, a universalização do acesso à educação, já consagrada no número de matrículas, retorna ao centro das discussões agora no que se refere à qualidade da educação oferecida para todos. Oliveira (2007) apresenta esta ideia ao analisar a tensão acesso x qualidade desde a redemocratização e afirma que “É a qualidade “que oprime o cérebro dos vivos” e ocupa o centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos” (OLIVEIRA, 2007, p. 686)

Alguns fatores extraescolares, que certamente se relacionam com as desigualdades sociais mais gerais existentes no Brasil, contribuem para o resultado negativo dos números do Ensino Médio e, apesar de válidos, não são especificamente um aspecto que possa ser cuidado apenas no âmbito escola. Neste sentido, nossa reflexão se voltará substancialmente para os fatores escolares e pedagógicos, para as questões relativas aos processos que podem ocorrer na escola e que tendam a melhorar a qualidade do ensino, uma vez que estes são os que mais rapidamente a escola consegue mobilizar. Uma dessas discussões é relativa à integralidade da formação educacional, ou à educação integral e as formas de promovê-la.

A educação integral parte da concepção de que o ser humano é um total e integral enquanto sujeito de conhecimento, de cultura, valores, ética, identidade, memória, imaginação (GADOTTI, 2009). Ou ainda, a própria LDB, que no seu artigo 2º coloca que “é função da educação garantir pleno desenvolvimento do ser humano” (BRASIL, 1996). Isso seria a ideia de uma educação integrada, uma educação que não seja só instrucional, mas voltada para valores.

Em uma compreensão conceitual, a educação integral se compõe de uma série de processos de formação intelectual, emocional e técnica que poderiam ocorrer no interior da escola e estão atreladas a uma ideia de formação completa dos sujeitos para o “mundo da vida”, como refletido por Cavaliere (2010), ao

compreender a concepção filosófica de educação integral nos escritos de Anísio Teixeira.

As bases sobre as quais o autor formulou sua concepção de educação integral são, resumidamente, o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática (CAVALIERE, 2009, pg. 258)

Nessa perspectiva, a educação integral é uma proposta já bastante difundida nas discussões brasileiras sobre educação – datam das duas primeiras décadas do século XX - como proposta de formação e educação mais ampla, e entra em processo de institucionalização, ou seja, os governos e suas secretarias passam a discutir meios de implementar a ideia dessa formação integral em forma de programas e projetos. Assim, a proposta de haver um processo de educação integral não se origina de decisões estaduais ou mesmo de resoluções pontuais de propositores de sistemas educacionais, mas se insere em recomendação nas diretrizes nacionais.

Segundo o Novo Plano Nacional da Educação (PNE), metade das escolas públicas tem até 2024 para garantir ensino em tempo integral (BRASIL, 2014). Ou seja, em dez anos, 25 % dos estudantes terão que passar pelo menos sete horas por dia na escola. Levando em consideração os números atuais, isso significa oferecer educação integral em mais de setenta e cinco mil escolas, abrangendo assim dez milhões de alunos. Contudo, ao se ampliar o tempo de permanência na escola, também é preciso pensar efetivamente quais são as oportunidades de educação que se deve promover, uma vez que o ideal original de educação integral não trata apenas de tempo, mas de formação para a vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9394/96), em seu Artigo 34º, prevê o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, na mesma linha da LDB, defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes: “a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. (BRASIL, 1996).

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada – no mínimo em duas refeições, é

um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência.” (PNE, 2014).

Com base em todas as defesas de um processo de educação integral que permearam as discussões acerca das formas de melhorar a qualidade da educação brasileira, muitos estados – que são os responsáveis maiores pela educação em nível fundamental e médio – propuseram programas e projetos piloto de escolas em tempo integral, de modo que estas se espalham pelo Brasil, ainda que de forma pontual e muito incipiente. Estados como Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pernambuco e São Paulo experimentaram introduções de processos de escolas integrais e hoje estão em franca expansão desses sistemas, ainda que não haja consenso sobre os impactos desses sistemas na melhoria da qualidade da educação. (MAURÍCIO, 2009).

Trazendo a discussão para o âmbito no qual esta pesquisa se realiza, na mesma toada dessa implementação de programas de pretensa educação integral, o estado de São Paulo apresentou sua iniciativa de programa, cujos documentos são analisados nesta pesquisa.

Assim, com o objetivo de promover a educação integral recomendada pelas diretrizes e legislações nacionais, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo criou o Programa de Ensino Integral (PEI), que é um programa que pretende oferecer, em algumas escolas da rede estadual de educação, uma possibilidade de escola em tempo integral. Neste sentido, é importante compreender as características deste programa no que se refere à educação integral, mas também pertencente a um sistema/rede educacional, além das reflexões dos pesquisadores acerca dos impactos e das características do programa diante dos já ditos objetivos maiores da educação integral.

A título de apresentação inicial, uma vez que o programa será descrito no capítulo 1 desta dissertação, o PEI é um programa que visa a oferta de um modelo de educação em tempo integral no qual o foco é o aluno e o seu projeto de vida. Segundo Venco e Matos (2019),

De acordo com a SEESP, o principal objetivo do PEI é “formar jovens autônomos, solidários e competentes” (SEESP, 2014, p. 13), por meio da excelência acadêmica, articulada à edificação do projeto de vida dos estudantes de um currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela parte diversificada, focalizado nos quatro

pilares da educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. (VENCO e MATOS, 2019, p.385)

Ou seja, existe, em funcionamento, um programa no Estado de São Paulo que se dedica a oferecer uma educação integral para parte dos seus estudantes. Este programa se constitui como um dos diversos casos brasileiros de implementação de ensino integral e que deve ter as suas premissas analisadas e sua implementação compreendida pelas pesquisas a fim de assimilar os processos educacionais que são empreendidos por este programa e seus impactos. O PEI foi instituído pela Lei Complementar nº 1164 de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1191 de 28 de dezembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012). Assim, com essas legislações, o PEI passa a ser entendido como um novo modelo de escola para o Estado de São Paulo, paralelo e diferente da escola regular, que continua a ser oferecida no estado.

Na matriz curricular, além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazem parte as disciplinas da chamada parte diversificada, a saber: Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Eletivas e Protagonismo Juvenil. Todas as características e aprofundamentos teóricos sobre o PEI serão apresentados no Capítulo 1.

O PEI, segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, está assentado sobre determinados valores, princípios e premissas, que são: 1.) Valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade; 2.) Valorização dos educadores; 3.) Gestão escolar democrática e responsável; 4.) Espírito de equipe e cooperação; 4.) Mobilização, engajamento e responsabilização da Rede, alunos e sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem: espírito público e cidadania; 5.) Escola como centro irradiador da inovação. (SÃO PAULO 2012). Dentre essas premissas nos atentaremos à aquela que, nos contextos atuais, se torna bastante relevante no que concerne à estrutura do PEI/SP: A GESTÃO DEMOCRÁTICA

A gestão democrática é um princípio de gestão escolar que visa construir uma estrutura para a gestão da escola que contemple a participação de todos os atores. Em uma gestão embasada nos princípios da democracia e da participação, é fundamental que toda relação entre os membros da comunidade escolar seja, em essência, formativa, pois todas as ações empreendidas na

escola reverberam em aprendizagem. E, claro, essa aprendizagem precisa estar voltada ao sucesso dos estudantes. Luiz e Riscal (2013) apresentam a relevância da gestão democrática na escola pública.

A participação da comunidade na gestão da escola constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência com vistas à universalização da educação, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional. Constitui, portanto, elemento fundamental da propagação das concepções de diversidade e direitos humanos. A escola é parte da sociedade, e nela podem se iniciar práticas democráticas e igualitárias. (LUIZ e RISCAL, 2013, p. 113)

Esta premissa é relevante porque carrega características específicas no PEI, tanto na concepção pedagógica, quanto nas atribuições da equipe gestora. Por exemplo, o Grêmios Estudantil é um colegiado muito estimulado pelo programa, na medida em que seria o espaço onde o aluno desenvolveria o seu protagonismo juvenil na prática, com a avaliação dos professores condicionada a sua permanência ou não no programa. Ferreira (2008), por exemplo, aponta que a GD é ao mesmo tempo um valor consagrado e incompreendido na estrutura de gestão da educação brasileira.

A gestão democrática da educação é, hoje, um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização. (FERREIRA, 2008, p. 167)

Dessas discussões, nos compete refletir sobre a estrutura do PEI como programa, sobre suas premissas, mas fundamentalmente sobre uma dessas premissas, bastante ressaltada, mas ao mesmo tempo bastante controversa no que diz respeito às reais possibilidades de sua ocorrência.

Como se verá a seguir, o programa é constituído por uma estrutura pedagógica e administrativa bastante participativa e diferenciada das escolas regulares, o que levanta questionamentos importantes que podem ser feitos tanto do ponto de vista dos professores, mas principalmente do ponto de vista da gestão escolar no âmbito do PEI/SP: Como os gestores compreendem a ideia de GD que se pretende no PEI/SP? As práticas de GD desenvolvidas no PEI/SP são possíveis em quais momentos da gestão e sobre quais aspectos do desenvolvimento do programa? Qual a relação dos gestores com as práticas de

GD no PEI/SP? Quais as relações possíveis entre as funções dos gestores no PEI/SP e as práticas de GD decorrentes dessas funções? Como as pessoas que pertencem à comunidade escolar de uma escola PEI/SP percebem as práticas de GD desenvolvidas na escola?

Essas questões são fulcrais nesse momento, uma vez que há uma necessidade proeminente de que os ideários de GD se configurem em práticas visíveis e perceptíveis pelas comunidades escolares, ao passo que ainda são compreendidas apenas como um valor quase utópico que se expressa somente na existência de conselhos e colegiados, conforme argumentam Vieira e Vidal (2015)

Os temas antes tratados oferecem elementos para afirmar que o princípio da gestão democrática estabelecido pela Constituição de 1988 tem se traduzido em medidas legais e iniciativas de política com vistas a seu fortalecimento. A análise de alguns dados empíricos sobre escolas públicas brasileiras, por sua vez, evidencia que diretores têm buscado alternativas para a construção de uma gestão democrática no cotidiano de seu trabalho nas escolas. (VIEIRA e VIDAL, p. 35)

Cabe ressaltar que essas práticas de gestão democrática são bastante defendidas nos ambientes do PEI, tanto que permeiam os vários documentos norteadores e legislações que fundamentam, organizam e regulamentam o programa. Sendo assim, esses documentos podem vir a ser uma fonte documental importante para explorar as compreensões e significados que o PEI/SP fomenta para o processo de gestão democrática e, por isso, serão o objeto de análise desta pesquisa.

Assim, há uma questão de pesquisa que pode ser constituída a partir da constatação de que os documentos que regem o PEI são base para ações das equipes gestoras no que se refere à possibilidade de implementação de práticas de GD. Portanto, a questão de pesquisa a ser respondida é a seguinte:

**Que significados de Gestão Democrática são expressos pelos documentos orientadores e legislações que regulamentam e orientam o Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo?**

Dessa maneira os objetivos dessa pesquisa podem ser descritos como:

- Realizar uma análise dos documentos norteadores e das legislações que fundamentam o Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo em busca dos significados de Gestão Democrática que são expressos por esses documentos.

- Analisar os significados de Gestão Democrática expressos pelos documentos no contexto das práticas de gestão do PEI.
- Analisar os significados de Gestão Democrática expressos pelos documentos a partir dos referenciais teóricos sobre GD.

Com esses objetivos pretendemos explorar um dos elementos estruturantes do PEI/SP e observar se esse programa realmente oferece um novo modelo de gerenciar a escola. Além disso, a metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2007) foi empregada como metodologia de análise dos documentos, para que assim se pudesse representar mais claramente os sentidos expressos nas práticas de gestão. Para a devida compreensão do estudo, esta dissertação está dividida nos seguintes capítulos:

**Capítulo 1:** O Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo: Fundamentações, Características e Críticas. Neste capítulo apresentamos as características principais e a forma de organização do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo a partir dos documentos do PEI/SP, de seus próprios referenciais, além de algumas críticas ao modelo, proposta pela comunidade acadêmica da área de Educação

**Capítulo 2:** Fundamentos teóricos acerca da Gestão Democrática. Neste capítulo fazemos um compilado das principais argumentações teóricas acerca da gestão democrática, seus objetivos e fundamentos. Também compreendemos a gestão democrática como um valor a ser perseguido e também como um valor especificado no PEI/SP

**Capítulo 3:** Procedimentos Metodológicos, no qual descrevemos os encaminhamentos metodológicos que foram seguidos para a seleção, análise e construção de categorias para elencar os significados de gestão democrática que estão presentes nos documentos orientadores e nas legislações do PEI/SP

**Capítulo 4:** Análise e Discussão dos dados. Aqui se faz a devida análise dos documentos, executando os procedimentos de análise de conteúdo e apresentando as categorias que foram construídas durante a análise documental realizada. Há aqui uma discussão dos significados encontrados a partir dos referenciais teóricos que cercam esta pesquisa, e o texto se encerra com uma consideração final acerca dos resultados encontrados e uma reflexão sobre as práticas de GD no PEI/SP.

**Produto Final:** Apresentaremos o site informativo/interativo construído para a catalogação e discussão dos documentos e legislações que regem o PEI/SP.

## **Capítulo 1**

### **O Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo: Fundamentações, Características e Reflexões críticas**

---

Este capítulo tem o objetivo principal de apresentar a caracterização do Programa de Ensino Integral (PEI/SP) do estado de São Paulo, e refletir sobre as críticas oriundas de pesquisa que são realizadas ao programa. São expressos aqui as características diferenciais do programa, seus fundamentos teóricos e principalmente sua forma de organização, para que seja possível moldar uma compreensão do programa, que é contexto desta pesquisa.

Consideramos imprescindível essa caracterização no sentido de que as concepções sobre gestão democrática, que se pretende abarcar nesse estudo, estão substancialmente ligadas às características do PEI/SP como programa de estado. São fundamentos dessa caracterização, principalmente, os documentos públicos que orientam a criação e todas as partes do PEI/SP, assim como os referenciais que são citados nesses documentos. Nesse sentido, não se trata aqui de fazer uma defesa ou uma crítica premeditada ao programa, mas de apresentar sua estrutura e seus fundamentos a partir de pontos de vista diferentes: dos seus criadores, do estado, e de seus críticos.

#### **1.1. O Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo: Características e Fundamentos a partir do próprio programa**

O Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo é o contexto central dessa dissertação. Sendo assim, é importante compreender o que torna este programa diferente da escola regular e, portanto, um caso a ser estudado em todos os seus aspectos. Segundo Rodrigues (2020), “o PEI/SP compõe um dos pilares do programa Educação: compromisso de São Paulo” (p. 01) e foi proposto em 2011 para estabelecer uma rede de escolas de tempo integral no estado. Um dos motivos que justificaram a SEDUC/SP a apresentar este programa foi, entre outros, criar possibilidades para a carreira do magistério paulista, como afirmam Lopes e Serra (2014)

Em 2011, a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) estruturou suas ações e prioridades no programa Educação: Compromisso de São

Paulo. Um dos pilares deste programa foi lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo para a carreira do magistério. Nesta perspectiva, foi implantado o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº1.164 de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012. (LOPES e SERRA, 2014, p. 85)

A fim de apresentarmos uma perspectiva de implementação do programa, desde a sua fundação até o ano de 2019 nas escolas do estado de São Paulo, Venco e Matos (2019) apresentam um gráfico – Figura 1 – que demonstra o crescimento da distribuição das escolas do PEI/SP.

Sobre as origens da ideia do programa, cabe ressaltar o papel do modelo que inspirou este que apresentamos, que foi o do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que implantou o primeiro centro de ensino em Tempo Integral no estado de Pernambuco, no ano de 2004. (LOPES e SERRA, 2014). Acerca deste instituto, há um gama de possibilidades de compreensão do seu trabalho. Segundo Rodrigues (2020), o PEI/SP foi elaborado sob consultoria do ICE, “que é uma entidade privada sem fins lucrativos criada por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de educação e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano” (p. 05).

Ou seja, na concepção deste autor, o PEI/SP foi gestado a partir de princípios e fundamentos elaborados por membros da iniciativa privada, dadas as parcerias com empresas que se destacam na apresentação do programa. Esse aspecto é motivo de críticas pelo autor, na medida em que,

Este modelo de escola não só incorpora os valores da gestão empresarial, como também incorpora projetos de educação empreendedora calcados na conjunção toyotista-neoliberal. (RODRIGUES, 2020, p. 04)

O conceito de educação integral na sua forma mais ampla reconhece a importância do aluno ter um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, principalmente em discussões que buscam reinventar essa escola, e para isso se torna fundamental ressignificar o papel do professor, onde este deixa de ser aquele transmissor do conhecimento, aquele que cumpre o papel de simplesmente ensinar os conteúdos tradicionais e procura dar ao aluno um papel mais essencial no processo da sua própria aprendizagem.

O Programa Ensino Integral está assentado sobre determinados valores princípios e premissas, sendo elas:

Valores:

- Valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade.
- Valorização dos educadores.
- Gestão escolar democrática e responsável.
- Espírito de equipe e cooperação.
- Mobilização, engajamento e responsabilização da Rede, alunos e sociedade em torno do processo de ensino-aprendizagem: espírito público e cidadania.
- Escola como centro irradiador da inovação.

É importante retratar aqui as críticas que são realizadas à concepção do programa e seus fundamentos políticos, muito embora este não seja o objetivo principal desta pesquisa. Contudo, essas reflexões sobre os motivadores do programa serão importantes na compreensão do papel da gestão democrática e suas possibilidades ou não dentro deste modelo de escola. Nesse sentido, seguiremos a apresentar as características do PEI/SP, mesclando as concepções do programa com as reflexões teóricas de trabalhos que já o analisaram, para que seja possível estabelecer um olhar amplo e distanciado do nosso objeto de análise.

Um dos objetivos principais do PEI/SP no que se refere à formação dos estudantes é o de formar jovens “autônomos, solidários e competentes” (SÃO PAULO, 2014), onde a centralidade é o adolescente/jovem e o seu Projeto de Vida. A partir desta legislação, o PEI/SP passa a ser entendido como um novo modelo de escola para o Estado de São Paulo. Segundo Voorwald e Souza (2014)

O Programa Ensino Integral, proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, durante os anos de 2011 e 2012, foi concebido tendo-se em conta, sobretudo, duas questões fundamentais: a atenção às demandas decorrentes de pesquisas e avaliações que apontavam o caminho a seguir em busca de uma escola de qualidade; e o resultado de experiências educacionais em aplicação tanto dentro quanto fora do país. (p.11)

O principal fio condutor das reflexões teóricas sobre o PEI/SP está expresso nos seus valores. Segundo a própria secretaria, os valores do programa incluem aqueles aspectos que são fundantes da concepção do que o PEI/SP pretende como objetivo da formação dos estudantes, como é possível compreender.

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

Segundo a SEDUC/SP, este programa passou a oferecer a escola de ensino integral, por meio de um projeto piloto no qual 16 escolas de ensino médio passaram a ter jornada diária de nove horas e meia. A partir do ano de 2017, o PEI/SP passa a ser financiado por uma parceria entre a SEE/SP e MEC por uma portaria específica. Assim, os requisitos para acesso das escolas ao programa PEI/SP é referido na Portaria MEC nº 727 de 13/06/2017

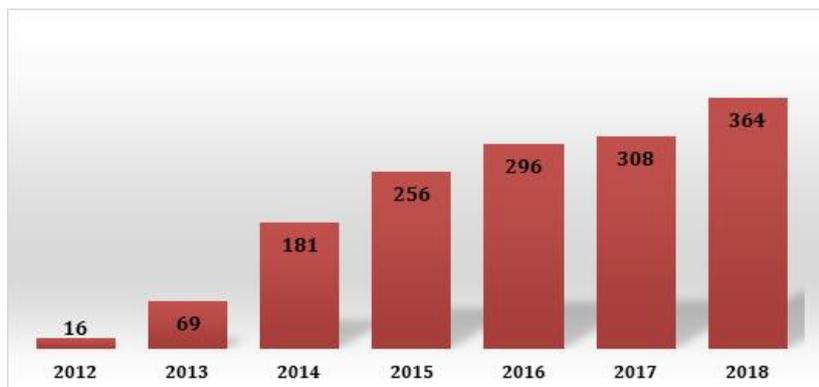
Art. 6º: I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola; III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão; IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e V - não ser participante do Programa. (BRASIL, 2017)

O aumento do número de escolas caracterizadas como PEI/SP se deu fundamentalmente a partir de 2016-2017<sup>1</sup>, com um programa de expansão dessas escolas, que passaram a estar presentes em todas as diretorias de ensino do estado nesse momento. A Figura 1 apresenta o gráfico do aumento do número de escolas PEI/SP desde a fundação do programa até 2018.

*Figura 1: Gráfico do crescimento do número de escolas do PEI/SP desde a fundação do programa até o ano de 2018*

---

<sup>1</sup> Uma nova expansão do PEI/SP foi realizada no ano de 2020, sendo acrescentadas 247 Novas Escolas PEI ao programa.



Fonte: Venco e Matos (2019, p. 383)

Na matriz curricular, além das disciplinas da Base Nacional Comum, fazem parte as disciplinas da parte diversificada, sendo elas: Orientação de Estudos, Projeto de Vida, Disciplinas Eletivas e Protagonismo Juvenil. A grande mudança, promovida pelo PEI/SP no que diz respeito à rotina dos alunos na escola, são as atividades relacionadas à parte diversificada. Assim, cabe dar atenção a cada uma delas, como se faz a seguir.

O componente curricular Projeto de Vida potencializa o protagonismo dos estudantes em todas as práticas dos demais componentes, como também contribui para sua formação autônoma, solidária e competente, conforme propõe a BNCC. É por meio do projeto de vida que os estudantes compreendem o sentido da aprendizagem e como a escola pode apoiar sua realização, porque são vistos como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso por toda a equipe escolar.

Podemos entender que construir um projeto de vida é como traçar uma rota do caminho a ser percorrido ao longo de sua vida, partindo de onde se está – quem você é hoje – para onde se quer chegar – quem você quer ser amanhã. Importante lembrar que esse não é um percurso simples, o estudante precisa ser levado a entender que é importante construir um projeto para alcançar o que ele quer ser no futuro. Poder e querer transformar sonho em realidade dependerá de autoconhecimento, persistência e planejamento. (COSTA, 2005, p. 25)

Assim, todas as atividades e disciplinas que os alunos desenvolvem na parte diversificada estão relacionadas com o seu projeto de vida, ou seja, com aqueles anseios profissionais que os alunos manifestaram em algum momento do início de sua jornada no PEI/SP. Essa compreensão de que o projeto de vida é o fundamento embasado das possibilidades formativas do aluno ao longo da sua formação pode ser questionada se compreendida na perspectiva da formação para o mercado de trabalho. Por exemplo, para Rodrigues (2020),

O currículo e a prática pedagógica desse modelo giram em torno do “Projeto de Vida” do estudante, que é apresentado pelo ICE como a solução central de sua proposta, pois se acredita que é isso o que confere sentido e significado ao projeto escolar para responder aos desafios do mundo contemporâneo. O objetivo do “Projeto de Vida” é colaborar para que os jovens reflitam sobre seus sonhos e ambições, o que desejam, onde almejam chegar e o que pretendem ser. (RODRIGUES, 2020, p. 07)

Tal intenção é percebida, geralmente, logo no primeiro dia de aula, quando o aluno, ao chegar, é recepcionado não por um conjunto de professores, mas um conjunto de outros alunos, que fazem o seu acolhimento e iniciam uma série de atividades nas quais a pergunta principal é: “qual é o seu projeto de vida?”. Todas as ações da escola irão fomentar esse questionamento inicial, de modo que o aluno sinta o desejo de alcançar este projeto de vida e entenda as disciplinas da escola como caminho para esta realização.

O Projeto de Vida é um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas. Aos educadores, cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações. No entanto, cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos.

O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. “O Modelo Pedagógico é constituído para assegurar a construção do Projeto de Vida.” (SÃO PAULO, 2012, p. 18). Na interpretação de Venco e Matos (2019), a presença do Projeto de Vida na constituição base do PEI/SP é tão efetiva que este pode ser considerado como o fio condutor do programa, pois reflete, ao menos nas ações voltadas para o Ensino Médio, uma perspectiva de formação para o futuro profissional com características de empreendedorismo, como já dito anteriormente.

Observa-se, pela análise documental, a presença de um modelo pedagógico sustentado por um tripé que elege o projeto de vida, uma disciplina constante da grade curricular, como leitmotiv para planejar o futuro, de maneira, segundo o documento, a, de um lado, para os anos finais do Ensino Fundamental, dar continuidade aos estudos, e de outro, destinado aos do Ensino Médio, abarcar anseios pessoais e profissionais, configurando, assim, um diálogo direto e exclusivo com o mercado de trabalho e adotando valores caros à lógica do empreendedorismo. (VENCO e MATOS, 2019, p. 385)

Contudo, como a escola pode prover o desejo, a intenção e o projeto de vida dos alunos? Segundo o projeto da SEE/SP, isso será possível por meio de três pilares: “excelência acadêmica, educação para valores e formação para o projeto de vida” (SÃO PAULO, 2012). Partindo desse pressuposto, o jovem protagonista idealizado por este modelo será um jovem autônomo, porque será capaz de avaliar e decidir baseado nas suas crenças, valores e interesses; solidário, porque será capaz de envolver-se como parte da solução e não do problema, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, e competente porque estará preparado para a continuidade dos estudos e/ou mundo do trabalho.

Ao analisarmos os documentos que fundamentam o PEI/SP, percebe-se que o Protagonismo Juvenil aparece como um dos princípios, premissas e valores, além de ser disciplina curricular como já citado anteriormente. Neste sentido é possível perceber a intenção teórica do programa em se alinhar com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu projeto de vida e ser protagonista de sua formação.

O Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção; Disciplinas Eletivas é estratégia para ampliação do universo cultural do estudante; Acolhimento é a estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu sonho; avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica.(SÃO PAULO, 2012, p. 14 )

A compreensão da iniciativa de formação do jovem protagonista também carrega concepções que, quando analisadas à luz de referenciais teóricos, pode se revelar uma espécie de encaminhamento do jovem para a construção de habilidades especialmente relacionadas ao mercado de trabalho, com características competitivas e pouco calcadas na formação humana e/ou nos aspectos da formação para o pensamento livre.

Essa visão de estudante como protagonista considera uma participação ativa, que propicia a personalização de seu aprendizado a partir de seu modo singular de estar no mundo e na escola. Alguns pontos importantes, do ponto de vista do estado, para a formação do protagonista que favorecem escolhas qualificadas:

desenvolvimento de competências como autoconhecimento, autogestão, engajamento com o outro, abertura ao novo, amabilidade, resiliência emocional, visando à autonomia; espaços curriculares em que os estudantes problematizem e reconheçam quem são e o que desejam para o futuro. (SÃO PAULO, 2012, p. 03)

É importante compreendermos, neste caso, que a percepção desse protagonismo juvenil por meio do projeto de vida é embasado na compreensão de Costa (2010), que entende a questão como analisada por Carli (2018)

Temos nessa passagem o núcleo do conceito que Antonio Carlos Gomes da Costa viria a formular sobre o protagonismo juvenil: o jovem e suas circunstâncias como base para a ação; não uma espera, não uma projeção, mas uma ação imediata no contexto das suas circunstâncias. Em outras palavras: trabalho. Também a crença no jovem como fonte inabalável de iniciativa, liberdade e compromisso, e abertura do adulto às suas potencialidades. (p. 80)

Ou seja, há de se olhar o forte fundamento conceitual do Projeto de Vida e do protagonismo Juvenil no PEI/SP com o olhar da formação para a atuação e para a competição no mercado de trabalho, uma vez que isso significaria, na acepção do autor principal, a formação para a vida. Dessa maneira, podemos entender que, no que se refere às suas fundamentações, o programa se estrutura a partir do projeto de vida, visando assim o desenvolvimento dessas habilidades voltadas ao mercado de trabalho.

Para que haja uma compreensão advinda de estudos acadêmicos acerca do PEI/SP, no ano de 2019, o trabalho de Matos (2019) elencou as dissertações e teses produzidas sobre PEI/SP até aquele momento. O Quadro 1 apresenta esses trabalhos já desenvolvidos sobre o programa, acrescidos de pesquisas realizadas a pós a publicação do quadro.

Quadro 1: Dissertações e Tese sobre o PEI/SP da SEE/SP

<b>Autor(a)</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
Barbosa, Rafael Conde	Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI/SP)	Tese de doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016
Pessente, Adriana Maria D'arezzo	A formação do professor protagonista no programa ensino integral do estado de São Paulo	Dissertação de mestrado Universidade Federal de São Carlos, 2016
Santos, Conceição Garcia Bispo dos	Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral	Dissertação de mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017

	(PEI/SP) de São José do Rio Preto	
Del Arco, Débora Boulos	A formação continuada docente no ensino médio do Programa de Ensino Integral (PEI/SP) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios	Dissertação de mestrado Universidade Estadual Paulista, 2018
Valentim, Gustavo Antonio	Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças	Dissertação de mestrado Universidade Estadual Paulista, 2018
Ferreira, Claudiceia Ribeiro (2020)	O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do programa ensino integral	Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara
Matos, Rosimary (2019)	Análise do trabalho do diretor de escola no programa de ensino integral do estado de São Paulo (2012-2018)	Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da UNICAMP

**Fonte:** Matos (2019), atualizado em 2020

Todos esses trabalhos trazem análises importantes de serem compreendidas ao se estudar o sistema e a implementação do PEI/SP, mas alguns carregam contribuições bastante específicas para esta pesquisa. Apresentamos as ideias primordiais dessas pesquisas acima enquadradas na intenção de constituir um panorama básico dos elementos do PEI/SP que já são objeto de conclusão de pesquisa acadêmica.

Barbosa (2016), ao estudar as percepções de tempo e espaços escolares dos agentes (alunos, professores, funcionários) que frequentam o PEI/SP, parte da hipótese de que “o tempo e permanência na escola gera oportunidades de estabelecimento de relações pedagógicas, sociais e afetivas mais significativas e proporcionadoras de diferentes aprendizagens” (BARBOSA, 2016, p. 19). Dessa maneira, o estudo deste autor foca no aspecto do tempo de permanência na escola e no impacto deste fator na formação socioemocional dos alunos participantes do PEI/SP.

A pesquisa de Pessente (2016) se guiou pela seguinte questão de pesquisa: como se constitui o professor protagonista no Programa Ensino Integral para iniciar a implementação de um novo modelo educacional? (p. 10). Ao se debruçar sobre o processo formativo do chamado professor protagonista,

a pesquisadora utilizou de questionários e entrevistas para compreender como os professores estavam se constituindo protagonistas e o que entendiam por isso ao longo de sua atuação no PEI/SP. A autora apresenta uma conclusão bastante desafiadora, uma vez que demonstra não haver clareza nem por parte dos professores nem por parte de uma PCG dos momentos formativos que resultaram em professores protagonistas, como é possível perceber

Dessa maneira, tendo em vista os estudos realizados, percebemos que a formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral parece ser bastante frágil frente às exigências do programa, assim, seria interessante se a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pudesse oferecer mais processos formativos voltados a esse fim, objetivando melhor compreensão dos educadores sobre a atuação protagonista do professor e como os conceitos de autonomia e liderança na educação aplicam-se conjuntamente em sala de aula, principalmente, se há a pretensão de que os professores sejam protagonistas na implementação de um novo modelo educacional. (PESENTE, 2016, p. 98)

As pesquisas de Ferreira (2020) e Matos (2019) são fundamentalmente importantes no processo de compreensão do PEI/SP para esta pesquisa, pois trazem dados obtidos por entrevistas de docentes e gestores do PEI/SP no que diz respeito aos seus aspectos burocráticos e de gestão e, por essa razão, são pesquisas importantes para referenciar a nossa reflexão.

Ferreira (2020), em sua tese de doutorado, estuda o modelo de gestão do PEI/SP na ótica dos diretores dessas escolas e faz um panorama bastante importante sobre os desafios que os diretores de escolas PEI/SP enfrentam na implementação das práticas de gestão expressas no modelo. Dentre outros aspectos, a autora conclui que

Evidenciou-se que a importância de se ter clareza na definição de papéis, de atribuições, por parte de toda a equipe escolar, abre espaços ao exercício do protagonismo de todos, permitindo inclusive ao diretor de escola estar mais tempo em contato com os profissionais que atuam nela, assim permitindo proposições de ações que ofereçam condições de trabalho comprometido, diferenciado e de qualidade. (FERREIRA, 2020, p. 190)

Já Matos (2019), pretendeu analisar o trabalho dos diretores do PEI/SP realizando uma comparação entre as imposições legais desse trabalho e as implementações realmente efetivadas. Por meio de entrevistas, foi possível realizar uma série de análises das tarefas que são implementadas pela gestão escolar no PEI/SP e das dificuldades que os diretores encontram em

implementar essas tarefas. Ao argumentar sobre esse aspecto, a autora aponta que, a partir das entrevistas, que as burocracias de registros solicitadas praticamente consomem o tempo de trabalho da gestão:

Segundo os diretores entrevistados, tais registros - seja manual ou na Secretaria Digital de Educação- SED -, ocupam tempo significativo do trabalho, visto que é comum o sistema informatizado da SEE/SP apresentar falhas, ficando indisponível em alguns períodos do dia e demorando para avançar nas etapas do processo dos registros, assim esse é mais um elemento agravante da intensificação do trabalho do diretor, uma vez ser comum realizarem trabalho em casa, a fim de manter o sistema atualizado e evitar cobranças, mesmo que indevidas, as quais irão posteriormente refletir em sua avaliação de desempenho. (MATOS, 2019, p. 142)

Ademais, a autora ainda conclui sobre um ponto específico e muito importante que, sabemos, faz parte da estrutura gerencial de todas as escolas do estado, mas que estão mais claramente estabelecidas no PEI/SP, pois se materializam em seus documentos e práticas, como veremos nos resultados. A substituição do diretor(a) pelo(a) gestor(a) é evidente nas falas dos entrevistados.

Diante do exposto nossas hipóteses iniciais foram confirmadas. Por meio da pesquisa, constatou-se que há efetivamente a inserção da lógica gerencial nas políticas educacionais, com vistas à formação dos alunos com foco em competências, priorizando assim os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, aferidos em avaliações externas, a qual se distancia da formação humanizada, cuja principal ferramenta de controle é a Secretaria Escolar Digital SED em que as ações realizadas na escola podem ser verificadas e acompanhadas em tempo real. (MATOS, 2019, p. 155)

Além dos estudos que focam em aspectos pedagógicos e gestores do PEI/SP, há pesquisas que analisam a estruturação sistêmica do PEI/SP no que diz respeito à sua distribuição e ao impacto do programa na própria rede de educação estadual. Pesquisas tais como as de Giroto et. al (2018), Giroto e Cassio (2019) apontam para um aspecto importante na análise de quase uma década de funcionamento do PEI/SP, qual seja, a característica isolacionista e desigual que as escolas do programa promovem em comparação com a rede de escolas regulares.

Na perspectiva desse autor, um sistema paralelo de educação pública dentro da mesma rede de ensino tem grande potencial para a produção de desigualdades, seja quanto aos estudantes, seja quanto aos professores. O autor questiona:

E aqui entramos no importante debate trazido por Leclerc e Moll (2012): quais são as implicações quando, em uma mesma rede de ensino, mantemos dois modelos de educação bastante díspares? Não corremos o risco de ampliar a dualidade da oferta, da permanência e da qualidade da educação pública no Brasil, histórica e geograficamente construída? Não funcionaria o Estado como indutor da desigualdade educacional? (GIROTTTO et. Al., 2018, p. 07)

São apontados nos trabalhos desse autor os mais diversos problemas que há na perspectiva do PEI/SP quanto à diferenciação de qualidade de escolas, uma assepsia social do público da escola, o que acaba por produzir “ilhas de qualidade”. Isso se deve ao fato principal de que os alunos são selecionados pela possibilidade de cursarem escola em tempo integral, os professores são selecionados e avaliados para o cumprimento de um determinado perfil, e há o dito “adicional de dedicação integral”. Ou seja, na perspectiva do autor – com a qual compactuamos – o PEI/SP cria um sistema paralelo e de menor abrangência no qual se concentram os investimentos e as políticas públicas privilegiados, pois “o Programa acaba por privilegiar estudantes com melhores condições socioeconômicas, como aponta o relatório do Tribunal de Contas do Estado, publicado em 2015 e os estudos de Giroto e Cássio (2018) e Giroto et al. (2017).” (GIROTO et. al., 2019, p. 27).

A mesma análise é feita por Matos (2019), quando expressa resultados de uma pesquisa que entrevistou diretores do PEI/SP a respeito de aspectos relacionados à gestão das escolas do programa. Na análise da autora, o sistema se organiza para promover a desigualdade desde os critérios necessários para a escolha das escolas, como vemos

Além da vulnerabilidade juvenil social, o processo de inserção das escolas passa por procedimentos estabelecidos pela SEE/SP, quais sejam: a Diretoria de Ensino indica a(s) escola (s) para a SEE/SP, de acordo com os seguintes critérios estabelecidos pela SEE/SP, tais como: baixo rendimento escolar expresso no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo –IDESP, escolas que já contemplem estrutura física adequada. Em outras palavras, o PEI privilegia escolas com sala de leitura, laboratórios de informática e das disciplinas na área de exatas e que não exija investimento por parte da SEE/SP em transporte escolar para remanejamento dos alunos que deixarão de ser atendidos no PEI, a exemplo do Ensino Fundamental. (MATOS, 2019, p. 74)

Sendo assim, a perspectiva fundamentadora do PEI/SP nas palavras da SEDUC/SP e a forma como ela impacta na continuidade e na qualidade de todo o sistema educacional paulista ainda são objetos de discussão. Um outro ponto

ainda importante de ser tratado no que se refere ao PEI/SP é a influência do referencial pedagógico da Pedagogia da Presença, como veremos.

## **1.2. A pedagogia da presença e o protagonismo juvenil como fundamentos do PEI/SP: reflexões teóricas acerca da formação do jovem protagonista**

A pedagogia da presença é um conceito marcante na concepção do programa, uma vez que ajuda a compreender desde o sistema de permanência dos professores, quanto as ações que regem os já informados conceitos de protagonismo juvenil e projeto de vida. Este é um princípio importante em uma concepção de educação integral que deve orientar as ações dos profissionais da escola. Segundo o texto *Adolescer é crescer* (COSTA, 2001) “estar presente” é mais do que “estar perto”, é fazer com que a sua presença na vida do outro seja afirmativa, de modo que o estudante compreenda o sentido de sua vida, que agregue sentido aos estudos, à convivência, à colaboração, à solidariedade, aos valores e à profissionalização.

Fazer-se presença construtiva na vida de um adolescente ou de uma criança é, pois, a primeira e a mais primordial das tarefas de um educador que aspire assumir um papel realmente emancipador na existência de seus educandos. (COSTA, 2001 p. 90)

É relevante enfatizar que trabalhar com a Pedagogia da Presença requer a recontextualização das ações dos atores e da organização dos espaços escolares, por meio de um ambiente de aprendizagem acolhedor, mas não permissivo e de uma sólida formação humana, dando sentido e significado ao currículo.

Uma das principais referências teóricas preconizadas no PEI/SP e constantemente citadas como ideias fundamentadoras do programa está ligada aos quatro pilares da educação do século XXI. Segundo o que recomenda o relatório “Educação: um tesouro a descobrir” (UNESCO, 1996) elaborado por Jacques Delors (DELORS, 1996), parte dos trabalhos da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, desenvolvido para a Unesco em 1996, a educação tem a grande missão de contribuir para o desenvolvimento humano. Porém, esse objetivo só é alcançado mediante um pressuposto: ter como meta a oferta de oportunidades de domínio dos recursos que permitam a todas as pessoas usufruírem de uma sociedade educativa. Esses pilares, conforme

consta no Relatório, precisam ser a estrutura de qualquer ação educativa em que um ser humano se proponha a exercer influência construtiva e duradoura sobre outro ser humano nas dimensões da vida pessoal, social e profissional.

Os quatro pilares são estruturas que norteiam todas as ações desenvolvidas na escola. Equivalem a quatro saberes:

- Aprender a conhecer: Refere-se aos conhecimentos, conceitos e procedimentos associados à compreensão do mundo.
- Aprender a conviver: Tem como foco a tolerância às diferenças e a importância de as pessoas conviverem de maneira pacífica, harmoniosa e integradora.
- Aprender a fazer: Diz respeito às maneiras de atuar no mundo com base nos conhecimentos adquiridos, o que envolve as diferentes formas de agir e de fazer intervenções no ambiente.
- Aprender a ser: Corresponde ao processo de construção da identidade de uma pessoa (seus modos de pensar, sentir e agir) de acordo com todas as suas aprendizagens.

Ao terminar a construção desse relatório, a Comissão que o elaborou observou a necessidade de:

Afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades não como um remédio milagroso, menos ainda como um 'abre-te sésamo' de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico. (DELORS, 1996, p. 5)

Essa perspectiva de educação para a presença e da formação a partir desses pilares, na concepção propagada pelos elaboradores do PEI, está entre as bases fundantes do programa. Na perspectiva do PEI, estar presente na vida dos estudantes é estabelecer uma relação com eles baseada no compromisso ético, na qual poderemos contribuir para que o adolescente/jovem se desenvolva pessoalmente e socialmente, ajudando-o a lidar com suas potencialidades e limitações, tendo um sentimento e uma ideia positiva de si, desenvolvendo a autoconfiança e rompendo a visão do imediatismo, fazendo-o pensar no futuro sobre um “querer ser”. Carli (2018), ao expressar a concepção do próprio programa acerca do projeto de vida, relaciona esse com a pedagogia da presença.

Podemos afirmar que as práticas de vivência em Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil no Programa de Ensino Integral, ao partir do trabalho como dimensão do ser, permite que o jovem perceba suas crenças, e valores e a prática da Pedagogia da Presença, que ele sinta estar recebendo apoio. (CARLI, 2018. p. 88)

Assim, o professor, no programa, precisa aprender a se fazer presente na vida do estudante, com base na compreensão e aceitação plena, mas não permissiva. Para tanto, é necessário conhecer o "estado adolescente" por meio das habilidades comunicativas e das dimensões essenciais nos campos de atuação da abertura, da reciprocidade e do compromisso.

O desenvolvimento de competências múltiplas é parte indispensável para se alcançar o desenvolvimento pleno dos estudantes em suas diversas dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. A BNCC (BRASIL, 2018) retoma as orientações presentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), apresentando uma visão de educação integral que propõe a superação da divisão e hierarquização entre o desenvolvimento intelectual, social e emocional. Sendo assim, cada uma das 10 competências gerais da BNCC integra aspectos cognitivos e socioemocionais, tais como: Comunicação; Criatividade; Pensamento crítico e científico; Empatia; Autoconhecimento.

Essas habilidades que, em teoria, ajudariam a compor o jovem protagonista preparado para a vida no século XXI, são baseadas principalmente nas proposições de COSTA (2001), acerca competências necessárias à promoção de uma educação interdimensional. O Quadro 1, retirado de Costa (2008, p. 23), trata dessas competências.

Quadro 2: Competências necessárias à promoção de uma educação interdimensional

<b>Aprendizagens</b>	<b>Competências</b>	<b>Atitudes</b>	<b>Habilidades</b>
Aprender a ser	Pessoais	Autodesenvolvimento (voltado para si mesmo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoconhecimento</li> <li>• Autoconceito</li> <li>• Autoconfiança</li> <li>• Autoestima</li> <li>• Autonomia</li> </ul>
Aprender a conviver	Relacionais	Autodesenvolvimento (voltado para os outros)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades de relacionamento interpessoal e social</li> <li>• Várias dimensões do cuidado</li> </ul>

Aprender a fazer	Produtivas	Desenvolvimento das circunstâncias (voltado para a realidade econômica, ambiental, social, política e cultural)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhabilidade</li> <li>• Autogestão</li> <li>• Cogestão</li> <li>• Heterogestão</li> <li>• Empreendedorismo</li> </ul>
Aprender a conhecer	Cognitivas	Desenvolvimento intelectual (voltado para a gestão de conhecimento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autodidatismo</li> <li>• Didatismo</li> <li>• Construtivismo</li> </ul>

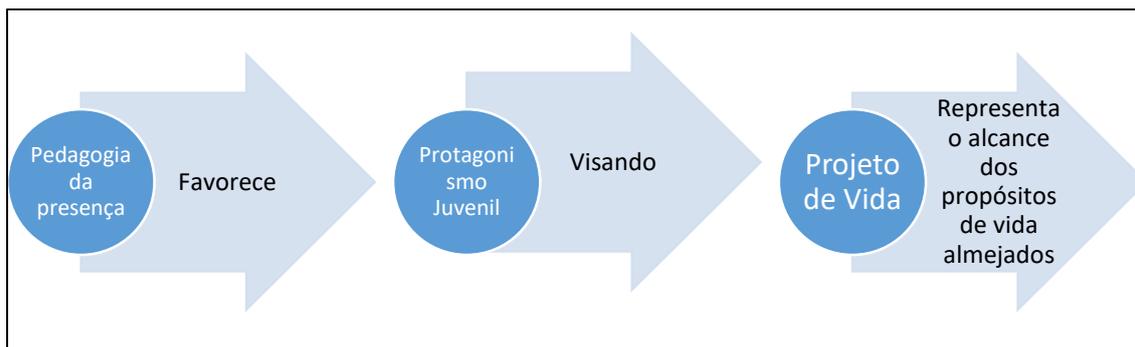
Fonte: Costa, 2008

É a partir da compreensão dessas competências que o mesmo autor discute a importância da presença educativa, configurando a chamada pedagogia da presença. Santos (2016, p. 38), ao expressar o que significa, no contexto do PEI/SP, a presença educativa de Costa, entende o seguinte:

Na teoria de Costa (2001, p. 37) a presença educativa deve ser vivenciada para re-humanizar os relacionamentos humanos, não somente dentro do ambiente de aprendizagem, mas também no ambiente de trabalho. E para melhor esclarecer como o educador deve se posicionar e direcionar suas ações para a vivência efetiva da presença educativa, ele complementa: “afinal, não se pode tentar aplicar com novas gerações aquilo que não se vivencia entre nós educadores, mesmo porque a educação se dá mais pelo exemplo do que por belas palavras”. Isso significa que o educador precisa estar mais perto do educando, apostando nas possibilidades de transformação e do crescimento, apoiando, orientado, valorizando as consequências individuais e no grupo, buscando a preventividade ao se fazer presente na vida do educando, intencional e deliberada, buscando exercer uma influência cognitiva. (SANTOS, 2016, p. 38)

Assim, é importante compreender que premissa ou que visão de pedagogia que orienta as ações e proposições de um programa específico de educação. Nesse caso, podemos entender que a pedagogia da presença – ou a presença educacional – tem que se fazer presente entre os professores e os alunos pertencentes ao PEI/SP por meio das ações de voltadas ao protagonismo juvenil e que visem, como objetivo final, o alcance do projeto de vida, como expresso no esquema da Figura 2.

*Figura 2: Esquema de representação da sequência de ações que visam o uso da pedagogia da presença na promoção do protagonismo juvenil e do projeto de vida dos alunos no PEI/SP*



**Fonte:** Elaboração própria

Assim, segundo o planejamento conceitual do PEI/SP, o protagonismo é a participação que gera autonomia, autoconfiança e autodeterminação no estudante, apoiando-o na construção de sua identidade e, por consequência, do seu projeto de vida. E essas características são desenvolvidas substancialmente a partir de uma atuação do professor na qual seja francamente perceptível a presença educativa, tais como a tutoria, as eletivas escolhidas pelos alunos e a orientação de estudos.

Nesse contexto, é importante compreender os fundamentos e a que propósitos estão integrados o programa para que seja possível, mais à frente, compreender que influências esse modelo e essa fundamentação têm sobre as estratégias de gestão e sobre os critérios de promoção da igualdade de condições de avaliação que são executados juntamente às mais diversas partes da equipe escolar nas escolas pertencente ao PEI/SP. É com base nessas premissas e valores que são desenvolvidas as estratégias de gestão e, portanto, elas carregam influência sobre os resultados desta pesquisa.

Por fim, apresentamos brevemente o modelo estrutural de organização e a forma de ingresso e avaliação dos professores pertencentes ao programa, a fim de contextualizar também o aspecto geracional que desemboca nas práticas de gestão potencialmente exercidas pelos gestores do PEI/SP.

### **1.3. O acesso das escolas ao PEI/SP, a jornada ampliada e as implicações desta para a prática docentes: Como funciona o sistema do PEI/SP.**

Até o momento, foi possível conhecer os princípios que fundamentam o PEI/SP e os fundamentos pedagógicos que, a partir da perspectiva dos criadores do programa, embasam suas ações, além de críticas realizadas pela pesquisa acadêmica ao modo de funcionamento do programa. Contudo, é imprescindível

que se conheça a estrutura burocrática, ou seja, a forma como acontecem o ingresso e a avaliação dos profissionais que atuam no PEI/SP, pois esta estrutura burocrática é fulcral para compreender a atuação da equipe gestora no PEI/SP.

O PEI/SP, como um programa específico, não abarca toda a rede estadual de ensino, mas apenas um grupo de escolas que são anualmente selecionadas pelas Diretorias Regionais de Ensino (DE) e aprovadas pela secretaria estadual de educação. Para que possam concorrer a uma vaga de “escola PEI”, a unidade deve manifestar interesse e se candidatar ao programa. Para que isso ocorra, alguns critérios devem ser contemplados, já na candidatura, como por exemplo, a aceitação, pela comunidade escolar, da transformação da escola em tempo integral, as condições físicas de abrigar uma escola do PEI/SP, além da vulnerabilidade social da escola. No PEI/SP, são preferíveis escolas que estejam em áreas de alta vulnerabilidade social.

A equipe escolar, a comunidade escolar e o Conselho de Escola são atores fundamentais nas ponderações sobre como e quando o ingresso no Programa Ensino Integral ocorrerá. Familiares, responsáveis, estudantes, professores e funcionários serão ouvidos em reuniões abertas para ponderar sobre o ingresso da escola no programa. (SÃO PAULO, 2020, p. 01)

Quando a escola é aprovada para se tornar parte do programa, ela passará a atuar em turno único, de 9 horas, com entrada às 07:00 hs e saída às 16:00 hs, tanto de alunos quanto de professores, estando nesse cômputo os horários de intervalo e almoço. Neste caso, os professores passam a fazer jus ao adicional de tempo integral, com atuação exclusiva naquela escola no horário compreendido pelas 9 horas de funcionamento da escola. Há três pilares importantes a serem esmiuçados nessa compreensão, que são: a jornada ampliada, a seleção e avaliação dos profissionais da escola.

A jornada ampliada tanto dos alunos como dos professores é parte sistêmica do PEI/SP e se constitui como a principal ação prática para garantir a possibilidade de educação em tempo integral. Para dar conta de ser entendido como um “novo modelo de escola para o Estado de São Paulo” (SEDUC/SP, 2012), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo precisou se munir de elementos para além dos mecanismos didáticos, pedagógicos e de gestão e igualmente importante como a aprovação de leis e medidas administrativas

regulamentando o Programa e o Regime dos educadores que iriam atuar nas escolas. No momento em que uma escola opta por aderir voluntariamente ao novo modelo, os cargos dos educadores dessa unidade acabam deslocados para outras unidades. Assim,

Para a Secretaria paulista, o prolongamento da jornada diária se constitui em: “uma estratégia fundamental para viabilizar metodologias que deverão elevar os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões” (SEESP,s/d, p. 115). (VENCO e MATOS, 2019, p. 384)

Para que essas atribuições fossem viáveis e efetivas, é imprescindível que esses profissionais se dediquem, exclusivamente, a uma unidade escolar e em tempo integral. Por este motivo, nessas escolas se instituiu o Regime de Dedicação 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 (docente) ou de gestão especializada (diretor e vice-diretor de escola e Professor Coordenador). Além das horas em atividades com alunos, todas as horas de trabalho pedagógico (coletivo e livre) devem ser exercidas na unidade escolar.

Justamente pela dedicação integral e exclusiva a uma única unidade escolar do programa e pelas atribuições adicionais bastante diferenciadas, esses profissionais fazem jus à Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI, que corresponde a 75% do respectivo salário-base.

Para garantir as inovações no Modelo Pedagógico, foi ampliada a jornada dos alunos e instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral, que estabelece a atuação dos profissionais por 40 horas semanais em uma mesma escola, permitindo-lhes maior proximidade com os alunos e a comunidade escolar. (SÃO PAULO, 2012, p. 16)

Assim, em tese, os professores pertencentes ao PEI/SP cumprem jornada de 40 horas semanais na mesma escola e recebem por esta jornada um acréscimo salarial. Em contrapartida, os professores se submetem aos regramentos do programa no que diz respeito ao seu trabalho docente. Isso e faz presente pois estes professores abarcarão, além das funções docentes comuns, aquelas relacionadas à orientação de estudantes para o alcance do projeto de vida, uma vez que,

além das atividades tradicionais do magistério, terão como responsabilidade “a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional” com “iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o

ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais. (MOURA, 2015, p. 35)

Nesse contexto e com essas demandas, abre-se espaço para a perspectiva da avaliação dos professores que atuam no programa e que, como se verá, é especificamente projetada para cercar o trabalho dos professores a partir do cumprimento das exigências do PEI/SP. Dessa maneira, vale ressaltar que embora o PEI/SP seja um programa pertencente a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para fazer parte do programa não basta apenas o profissional ser concursado ou ter cadastro ativo com a secretaria. Para lecionar nas escolas PEI/SP, os professores e equipe gestora devem passar por um processo seletivo, onde observa-se que os documentos destacam a necessidade de ter um “Perfil” que se adeque ao que o Programa. Isso é expresso no modelo de avaliação do programa, como afirmam a seguir:

Todos os profissionais que desejam atuar no projeto, seja como docente ou como integrante da equipe gestora, deverão passar pelo processo seletivo. Primeiramente, porque essa partição consiste na formalização do interesse em participar do programa e continuar na unidade em que atua. Segundo, porque se houver menos vagas do que professores que já atuam na escola, a seleção daqueles que permanecerão no programa será realizada pela classificação no processo seletivo. O processo seletivo respeita o caráter diferenciado do modelo, focando na seleção de candidatos com perfil adequado à proposta. Esse processo é conduzido pelas respectivas Diretorias de Ensino das escolas participantes e, atualmente, envolve a inscrição prévia, análise de assiduidade e entrevista. (SÃO PAULO, 2014b, p. 12)

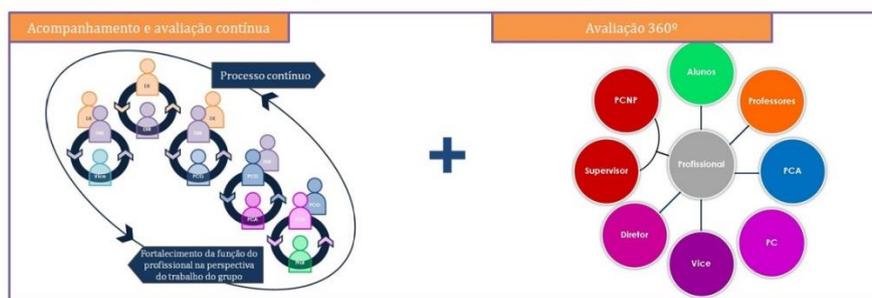
Essa peculiaridade acerca do PEI/SP não diz respeito apenas ao credenciamento, como também está relacionada à permanência do profissional no programa na medida em que a cada seis meses todos os profissionais passam por uma avaliação denominada “Avaliação 360°”, na qual, em tese, todos são avaliados e o objetivo, mais do que definir se o profissional permanece ou não no programa, é o de obter subsídios para que o mesmo construa o seu PIAF (Plano individual de Aprimoramento e Formação). Acerca desse aspecto, ou seja, das diferenças que o PEI/SP apresenta na forma como se efetiva a participação dos professores, é importante destacarmos em um conteúdo à parte. Na legislação que rege o PEI/SP, é possível encontrar que a permanência dos profissionais do Magistério na equipe escolar está condicionada a dois aspectos (artigo 10 da LC nº 1.164/2012):

(...)I - aprovação, em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas Escolas; II -

atendimento das condições estabelecidas no artigo 1o desta lei complementar, aplicando-se, em caso de inobservância, apurada em processo administrativo, as sanções estabelecidas na legislação em vigor, sem prejuízo da prévia e imediata cessação a atuação na Escola. (SÃO PAULO, 2012, p. 01)

A Figura 3 representa o processo de avaliação explicitado anteriormente, no qual a comunidade de professores, os alunos e a gestão se avaliam mutuamente e em ciclo.

Figura 3: Representação do modelo de avaliação 360° do PEI/SP



Fonte: <http://www.principo.org/politicas-pblicas-e-educaco-o-novo-modelo-de-escola-de-tempo-in.html?page=3>

Todo este processo avaliativo explicitado anteriormente é baseado em um Perfil ideal de Professor, também caracterizado nos documentos do PEI/SP. Nesse contexto, o perfil ideal de professor é aquele que é capaz de “Conduzir o estudante para enxergar seus maiores desejos, sonhos, talentos e ajudá-lo a planejar esse caminho para identificar seu Projeto de Vida” (SÃO PAULO, 2012).

Assim, é importante ficar estabelecido que o modelo de avaliação dos professores no PEI/SP é planejado pelos setores da SEDUC/SP para aquilatar constantemente o dito perfil para atuação no PEI/SP, e esse perfil é descrito pelas competências que os docentes precisam apresentar para serem considerados capazes de cumprir as premissas do programa, que, mais uma vez se direcionam a fazer o aluno cumprir o seu projeto de vida.

É importante dar atenção à maneira como se estabelecerá o diálogo e as orientações entre os profissionais da educação e os estudantes, principalmente, durante o processo de construção do Projeto de Vida. Esse diálogo precisa ter enfoque apropriado e sensível aos estudantes, considerando suas singularidades e seus modos de aprender e ser. Além disso, o professor deve:

- Promover situações de aprendizagem que desenvolvam o protagonismo do estudante, ajudando a formar pessoas autônomas, solidárias e competentes.

- Respeitar as escolhas pessoais e despertar o interesse do estudante pelo estudo, mostrando que a escola pode oferecer meios para ajudar na concepção e realização de seu Projeto de Vida.
- Ser protagonista em sua própria atuação, respeitar a individualidade, conhecer e trabalhar as dificuldades e potencialidades de aprendizagem individuais.
- Ouvir, apoiar, orientar e acompanhar os estudantes, contribuindo para a formação de indivíduos motivados e preparados pessoal, acadêmica e profissionalmente.

A devida crítica a este modelo é feita principalmente por Moura (2015) e Venco e Matos (2019), das quais resumimos alguns elementos que podem contribuir com esta discussão. Na perspectiva da primeira autora, a gestão das pessoas – docentes – PEI é claramente direcionada para competências, ou seja, busca-se elencar uma série pré-determinada de “capacidades” sem as quais não se pode cumprir a tarefa para o qual é determinado. Isso se expressa na própria legislação do programa, quando define que “os profissionais que continuarão a compor o quadro das escolas PEI/SP após o processo avaliativo, bem como os macroindicadores que o nortearão a partir da avaliação: das competências, da atuação profissional, da calibragem para ajustes e avaliação final acompanhado da devolutiva.” (SÃO PAULO, 2014)

Assim, apreende-se que a matriz teórica orientadora das ações em gestão direciona sua opção para a “gestão de pessoas por competência”, a qual prevê uma sucessão de processos que abarcam desde o recrutamento e a seleção ao desligamento dos trabalhadores e trabalhadoras, passando, necessariamente, pela avaliação de desempenho e desenvolvimento. (VENCO e MATOS, 2019, p. 388)

Assim, a chamada matriz de competências, pela avaliação da autora, dá cabo de uma sistematização dos comportamentos que os docentes devem apresentar na sua atuação para que sejam considerados capazes de exercer as funções do programa.

O modelo de competências denota, por vezes, uma concepção empresarial de busca por resultados e metas que devem ser atingidas sob pena de demissão, sem considerar, por exemplo, a função humanizadora, interdisciplinar, contextual e mesmo emocional do processo educativo. A matriz de competências, apresentada no Quadro 1 e retirada do trabalho desta autora, demonstra lista de comportamentos admissíveis para os docentes do PEI/SP.

COMPETÊNCIAS	MACROINDICADOR
Protagonismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito à individualidade</li> <li>• Promoção do protagonismo juvenil</li> <li>• Protagonismo sênior</li> </ul>
Domínio do conhecimento e contextualização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio do conhecimento</li> <li>• Didática</li> <li>• Contextualização</li> </ul>
Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação contínua</li> <li>• Devolutivas</li> <li>• Disposição para mudança</li> </ul>
Comprometimento com o processo e resultados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento</li> <li>• Execução</li> <li>• Reavaliação</li> </ul>
Relacionamento e corresponsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionamento e colaboração</li> <li>• Corresponsabilidade</li> </ul>
Solução e criatividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão crítica</li> <li>• Foco em solução</li> <li>• Criatividade</li> </ul>
Difusão e multiplicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro de Boas Práticas</li> <li>• Difusão</li> <li>• Multiplicação</li> </ul>

**Fonte:** SEE/SP, Tutorial de Recursos Humanos. Programa de Ensino Integral, SEE/SP, 2014

Ainda segundo as diretrizes orientadoras do programa, é preciso que a escola assuma uma postura ativa e curiosa permanente na investigação de sonhos, interesses, potenciais e talentos de cada estudante, para que o espaço escolar seja de aprendizagem e, também, de planejamento de seus projetos de futuro. Nessa perspectiva, os professores são avaliados segundo os quadrantes apresentados no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4: Quadrantes de avaliação docente no PEI/SP

Avaliação de Competências	1 a 4	03	06	09
		Observação	Alto desempenho por competência	Potencial além da função
	2, 1 a 3	02	05	08
		Melhoria em resultado	Transforma potencial em desempenho	Alto desempenho por resultado
	1 a 2	01	04	07
Riscos na manutenção do profissional		Melhoria em comportamentos	Requer análise	
		1 a 2	2,1 a 3	3,1 a 4
Avaliação de Resultados				

**Fonte:** VENCO (2019, p. 393)

A sequência desta avaliação se dá a partir de uma “devolutiva” da equipe gestora sobre os resultados dos professores, de modo a melhorar os pontos de atenção que foram apontados por esta avaliação. Esse momento “consiste na verificação das evidências do comportamento esperado por cada profissional no cotidiano do seu trabalho, resultando em aumento ou diminuição de um ponto na média final em cada competência apreciada.” (VENCO e MATOS, 2019, p. 392).

Ainda sobre os resultados da avaliação de desempenho docente, e olhando para a tabela de competências, percebemos, com a ajuda de Moura (2015), que há aspectos que permeiam essa demonstração e competências e que, em outro olhar, podem representar uma intensificação do trabalho docente não necessariamente com respeito a hora de trabalho, mas com respeito à corresponsabilidade pelo sucesso dos alunos.

Por fim, estudos realizados por Garcia e Anadon (2009) consideram que esta intensificação do trabalho docente é resultado, em alguma medida, da captura da subjetividade dos docentes tendo em vista que recaem sobre estes profissionais a responsabilidade por suas vitórias e fracassos nos processos de ensino-aprendizagem e demais ocorrências da unidade escolar, sejam elas em sala de aula, sejam elas na relação com os pais de alunos, ou com seus pares, sejam ainda na elaboração dos planos e demais documentos que organizam o projeto pedagógico da unidade escolar. (MOURA, 2015, p. 30)

É possível apreender deste sistema descrito as possibilidades que ele deixa para a avaliação subjetiva dos professores, visto que se percebe, no processo, um alto grau de possibilidades de opiniões dos colegas sobre os colegas e dos alunos sobre os professores. Essa avaliação baseada em opiniões de uns sobre outros pode carregar uma série de possibilidades de interpretação, mas principalmente atribui à gestão a possibilidade de calibrar suas decisões a partir de concepções subjetivas de trabalhadores sobre trabalhadores. Isso pode, com certeza, ter influência sobre o processo de gestão democrática na escola. Se tem, saberemos quando do fim das análises realizadas nesta pesquisa.

## **Capítulo 2:**

### **Aspectos teóricos da gestão democrática da escola pública**

---

Como já dito, a principal intenção desta pesquisa é compreender os significados acerca da Gestão Democrática que estão expressos nos documentos orientadores e legislações referentes ao PEI do Estado de São Paulo. Nesse sentido, cumpre explicitar as principais visões teóricas que se sobressaem das pesquisas e reflexões na área de educação, a fim de que se constitua um conjunto de categorias que serão utilizadas posteriormente no processo de análise das referidas legislações e orientações.

Assim, neste capítulo fazemos dois exercícios importantes na constituição de um arcabouço teórico para a análise dos elementos de GD nos documentos do PEI/SP: uma breve revisão bibliográfica sobre os trabalhos neste tema, e um apanhado teórico das compreensões desses trabalhos na construção de uma compreensão sobre GD. Isso é feito a fim de elencar elementos que serão utilizados na leitura dos documentos do PEI/SP para que sejam compreendidos nos significados do processo de gestão.

#### **2.1) As pesquisas sobre Gestão democrática na Escola Pública: Elencando fontes para a discussão**

Dada a necessidade de se conhecer o panorama das pesquisas que discutem a GD na Educação Básica e na escola pública, buscamos pelos termos “Gestão Democrática”, “Escola Pública”, “Educação Básica” de forma combinada tanto no Banco de teses e dissertações da Capes (BTDC) quanto na busca de artigos científicos do Google Scholar. Essas duas plataformas foram escolhidas por ser possível selecionar, a partir delas, uma separação dos trabalhos em artigos e teses/dissertações, de modo que é possível separar as discussões produzidas nos últimos dez anos nessas duas categorias de publicações.

No caso do banco de teses e dissertações da Capes, foram encontrados, para os termos buscados, um total de 587 teses ou dissertações, de modo que apenas os resultados gerais e algumas pesquisas mais intimamente relacionadas ao tema específico desta pesquisa serão apresentadas aqui. A figura 4 apresenta a distribuição das teses e dissertações por ano a partir da

busca realizada pelos termo “Gestão Democrática; Escola Pública” na base de dados do BTDC, de modo que se pode compreender a distribuição temporal e geográfica das pesquisas de mestrado e doutorado que se debruçaram sobre a questão da GD na escola pública nos últimos cinco anos.

Figura 4: Distribuição de Teses e Dissertações sobre "Gestão Democrática ; Escola Pública" por ano no período de 2015 a 2019



Fonte: Elaboração própria

Nesse sentido, é importante observar que há diversas pesquisas sendo realizadas sobre a temática e que a GD é um conceito que é objeto de estudo bastante recorrente na área de Educação. Contudo, ainda são insipientes os estudos que buscam olhar a incidência das teorias sobre GD ou das compreensões desta em situações educacionais e em ambientes específicos, tal como o caso do PEI/SP.

Em complemento, foi realizada uma seleção dos artigos publicados em revista mais recentes e que tivessem foco específico nos processos de implementação de práticas de GD na escola pública, a fim de afunilar a discussão teórica para o tema específico de nossa dissertação. Os trabalhos selecionados para leitura integral e que, de alguma maneira, fundamentaram a discussão teórica que empreendemos aqui, são mostrados no Quadro 5.

Quadro 5: Trabalhos publicados e destacados para leitura em revistas científicas sobre Gestão Democrática da Escola Pública

	Referência do artigo

1	LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?. <b>Educar em Revista</b> , v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018.
2	SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. <b>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</b> , v. 27, n. 103, p. 271-290, 2019.
3	AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia, accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. <b>Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE</b> , v. 26, n. 1, 2010.
4	DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Gestão democrática na escola pública: uma experiência educacional do MST. <b>Revista Portuguesa de Educação</b> , v. 23, n. 1, p. 55-80, 2010.
5	VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. <b>Revista Iberoamericana de educación</b> , v. 67, n. 1, p. 19-38, 2015.
6	ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. <b>Nuances: estudos sobre Educação</b> , v. 24, n. 2, p. 101-115, 2013.
7	LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. <b>Educação &amp; Sociedade</b> , v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014.
8	FONSECA, Sônia; MONARCA, Héctor; NUNES, Cristiane. O entendimento do conceito de gestão democrática na escola pública: caso específico do Estado da Bahia (Brasil). <b>Revista Educación, política y sociedad</b> , v. 5, n. 2, p. 67-93, 2020.
9	NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. <b>Educação &amp; Sociedade</b> , v. 32, n. 116, p. 745-770, 2011.
10	FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; RAMOS, Géssica Priscila. Conselho Escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática. <b>Revista Eletrônica de Educação</b> , v. 4, n. 2, p. 210-224, 2010.
11	MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. <b>Educação &amp; Sociedade</b> , v. 33, n. 121, p. 1175-1194, 2012.
12	CONTI, Celso Luiz Aparecido; LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, Sandra Aparecida. Caminhos e (des) caminhos da gestão democrática da escola pública: obstáculos, resistências e perspectivas para a democratização dos conselhos escolares. <b>Revista HISTEDBR On-Line</b> , v. 13, n. 51, p. 279-302, 2013.
13	GARCIA, Paulo Sérgio et al. Diretores de escola e gestão democrática na região do ABC paulista. <b>Revista on line de Política e Gestão Educacional</b> , n. 20, p. 87-107, 2016.
14	BATISTA, Neusa Chaves. O Conselho Escolar como Instrumento da Gestão Democrática da Escola Pública: uma construção "sem fim". <b>Políticas Educativas-PolEd</b> , v. 7, n. 2, 2014.
15	DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Gestão democrática na escola pública: Escola Construindo o Caminho. <b>Educação Unisinos</b> , v. 14, n. 2, p. 111-125, 2010.
16	LIMA, Paulo Gomes; DE MELO ALCA, Cristiane Teruya. Gestão democrática: nexos no contexto da escola pública brasileira. <b>Educere et Educare</b> , v. 5, n. 10.
17	ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão "democrática" na rede estadual paulista. <b>Educação &amp; Sociedade</b> , v. 37, n. 137, p. 1143-1158, 2016.
18	ABDIAN, Graziela Zambão. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. <b>Educar em Revista</b> , v. 34, n. 68, p. 107-122, 2018.
19	STÜRMER, Arthur Breno. Democracia e participação na escola pública. <b>Revista Eletrônica de Educação</b> , v. 5, n. 2, p. 124-135, 2011.
20	SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. <b>Educar em Revista</b> , v. 34, n. 68, p. 65-87, 2018.
21	LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. <b>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</b> , v. 14, n. 1, p. 51-64, 2012.

22	PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. <b>Educação</b> , v. 37, n. 2, p. 180-189, 2014.
23	VEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira (Democratic leadership and management in Brazilian public education). <b>Revista Eletrônica de Educação</b> , v. 13, n. 1, p. 11-25, 2019.
24	DE SOUZA, Silvana Aparecida. Gestão democrática da escola e participação. <b>Revista Educação e Políticas em Debate</b> , v. 1, n. 1, 2012.
25	DA SILVA, Givanildo; DA SILVA, Alex Vieira; DOS SANTOS, Inalda Maria. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. <b>Retratos da Escola</b> , v. 10, n. 19, p. 533-549, 2017.

**Fonte:** Elaboração própria

Essas pesquisas, desenvolvidas nos últimos dez anos sobre a questão aqui debatida, nos fornecem alguns elementos tanto para a discussão teórica quanto para a elucidação das práticas de GD que são feitas neste capítulo.

A revisão bibliográfica apresentada até aqui se constituiu de grande alidade (?) na compreensão das pesquisas que vêm sendo feitas recentemente acerca da questão, além de apresentar os principais resultados acerca dessas pesquisas até o momento. Na sequência, nos apegamos nesses trabalhos e, também, em outros mais antigos, mas ainda assim fundamentais, para que seja possível construir uma discussão teórica sobre os aspectos da GD que nos ajude a analisar os dados provenientes dos documentos analisados. São fundadores desta reflexão também os trabalhos de Libâneo (2004, 2006), Paro (1987), Luiz, Pino e Bengston (2020), Luck (2009), Arelaro et. Al. (2016), Ferreira (2000), Neto e Castro (2011), Riscal e Luiz (2016), que apresentam aspectos teóricos e análises práticas da GD e de como ela se apresenta nos processos decisórios da escola pública.

Assim, quando o termo Gestão Democrática está em discussão, busca-se algumas definições prévias para que possam ser discutidos a partir de um ponto inicial. A esse respeito, Paro (1987) apresentava as reflexões iniciais acerca da necessidade de autonomia da escola tanto no que se refere às suas decisões pedagógicas quanto aos aspectos financeiros. Os questionamentos pioneiros que deram origem às hoje conhecidas práticas de gestão democrática são feitas no contexto da necessidade de autonomia decisória das instituições escolares, ainda nos primeiros anos após o fim da ditadura militar.

Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetiza a impotência e falta de autonomia da própria escola. E, se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é a própria classe trabalhadora que fica privada de uma instância através das quais ela poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Significa que conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder, autonomia e

condições concretas para que a escola alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das classes trabalhadoras. E isso não acontecerá jamais, acredito eu, por concessão espontânea dos grupos de poder. Essa autonomia, esse poder, só se dará como conquistas das classes trabalhadoras. Por isso é preciso, com elas, buscar a reorganização da autoridade no interior da escola (PARO, 1987, p. 02)

Ou seja, como podemos observar na reflexão pioneira apresentada, a questão da autonomia e da autoridade dos membros da escola na década de 1980 foi bastante fundamentada na questão de poder e na conquista da possibilidade de a comunidade escolar decidir e se constituir como classe potente para compreender, avaliar e resolver os problemas da escola. Isso se deve ao fato primordial de que esta reflexão acontece logo na sequência de um período histórico no qual a escola esteve completamente sob julgo e determinação das autoridades políticas que, na maioria das vezes, não carregava nenhuma relação de conhecimento com a comunidade escolar ou mesmo com os trabalhadores de uma escola.

## **2.2. A gestão da escola como questão de história da educação**

O grande tópico deste capítulo será a Gestão Escolar, ontem e hoje, com foco na gestão democrática. Mas antes mesmo de discutirmos sobre a Gestão Escolar, é importante que se reflita sobre a gestão da escola como fruto de um processo histórico vivido pela educação no Brasil. Seguindo essa mesma lógica, nós precisamos entender como se faz o processo democrático ou a democracia.

Em primeiros significados, aqui cabe nos reportarmos às sociedades clássicas da chamada Grécia Antiga, que são os propositores de uma democracia arcaica, ou seja, que levantaram e tentaram executar um processo de governança baseado na vontade de um grupo de pessoas. A palavra, assim como o conceito de *poder do povo* se constitui a partir da cultura daqueles que fazem parte de um grupo, portanto daqueles que fazem parte de uma sociedade. Pode-se constituir esse poder do povo, portanto, o poder daqueles que organizam essa coletividade, como aquilo que vai guiar a sociedade. O processo democrático, derivado da vontade da maioria dos que eram considerados cidadãos na *pólis* atheniense, era, então, um processo político de reflexão e de

implementação de uma forma de governo que considerasse como justa a decisão da maioria.

Evidentemente, o processo de democracia na Antiga Athenas não era como o conhecemos hoje, uma vez que, ainda que por eleição popular, esse processo se constituía a partir da vontade de uma pequena minoria de ricos e sacerdotes.

O pater famílias é aquele que centra em torno de si todo o poder nas sociedades antigas, que segundo ARISTÓTELES reúne o “despotismo, o poder do senhor sobre seus escravos; marital, o do marido sobre a mulher; paternal, o do pai sobre os filhos” (ARISTÓTELES, 1998: 09). (CABALLERO, 1999, p. 126)

Então quando se fala em política, estamos nos referindo ao espaço de cada indivíduo, da cultura, daquilo que o povo de determinada sociedade almeja, ou seja, estamos falando da casa. Quando falamos de política, estamos falando daquilo que está diretamente ligado àquilo de onde se vive, de onde se almeja ser, presenciar perante os outros. Por fim, nós temos que entender como se encaixam esses aspectos relacionados à cultura, à democracia e à política no aspecto educacional.

A democracia prescinde de participação, ou seja, quando se busca uma participação democrática seja na escola ou na vida política das pessoas, se busca a melhor estratégia de produzir participação. A participação é essencial na democracia da escola (PARO,1987)

A educação nada mais é do que favorecer ao sujeito condições para que ele consiga aflorar para a sociedade, para o outro, os seus anseios, os seus objetivos, o seu plano de vida, o seu plano de sociedade. Então, quando falamos em educação, estamos falando no conjunto desses elementos, pois não há como falar em educação, em gestão escolar se nós não nos reportarmos a esses quatro elementos.

É evidente que não se deseja tratar aqui da história da democracia ou mesmo promover uma reflexão entre os aspectos da democracia e a especificidade da gestão democrática da escola pública. No entanto, a defesa enfática da gestão escolar democrática tem suas raízes exatamente em contextos históricos que tiveram o valor democrático como algo a ser defendido em todas as instâncias de participação social, fundamentalmente por esta defesa

ter sido politicamente requisitada por um histórico de repressões e ditaduras, tal e qual ocorreu no Brasil.

Dentro dessa mesma discussão, faz-se necessário entender que o Brasil por vinte e um anos, foi guiado por mãos duras, por um poder que não foi legitimado pelo povo, por uma grande imposição injusta, perante um povo que estava construindo o seu processo democrático, ou seja, de 1964 a 1985, quando o Brasil foi assolado por uma Ditadura Militar. Nesse período, os aspectos subjetivos da produção da própria vida, tais como a cultura, a política, a educação e a sociedade foram colocadas de lado, não havia perspectiva de construção, ou seja, era uma forma de governar onde o governante é que nos dava os seus aspectos de como guiar a vida, de como vivenciar a sociedade.

Como parte do processo de redemocratização do país na década de 1980, educadores brasileiros, por meio de suas entidades sindicais e científicas, estudantes organizados em suas instâncias bem como setores da sociedade civil, que lutaram pela redemocratização do Estado e da sociedade brasileira, travaram inúmeras lutas para a inscrição do princípio da gestão democrática da educação na nova Constituição, após 20 anos de ditadura. (ARELARO et. Al., 2016, p. 1145)

Nesse sentido, tratando do aspecto de Gestão Escolar, não há como desvincular a ditadura da cultura da dificuldade em criarmos participação. Nós temos uma grande dificuldade em termos a cultura da participação, nós não somos livres na participação, nós construímos estar na participação, fruto disto é a grande posição que essa ditadura nos reprimiu, nos reprimiu de nos manifestarmos, nos reprimiu de colocarmos nossas ideias acima de tudo, nos reprimiu de pensarmos coletivamente.

Portanto quando falamos em gestão escolar, não estamos nos referindo a um processo de administração escolar, mas de um processo ou de um projeto de vida para uma unidade escolar. E não há como falar de projeto de vida para uma unidade escolar sem que se fale de coletividade. Na medida em que fomos apartados das ideias de participação pública e coletiva ao longo do período ditatorial brasileiro, nós temos uma grande dificuldade de inserir esse aspecto na escola.

Destarte, a GD passa a ser um valor importante quando do fim da ditadura, principalmente por conta de ter sido suprimida. A falta de democracia e, conseqüentemente, a evidente necessidade de seu reestabelecimento em todas as instâncias da sociedade, faz com que este valor seja contemplado também

no processo de reestruturação da educação. Nos documentos educacionais ocorridos após a abertura democrática no país, a GD consta como um valor a ser perseguido e implementado também na escola. Contudo, ainda há que se questionar a forma como esses valores foram acordados e propostos na Constituição Federal, como argumenta Souza e Pires (2018).

De toda maneira, a forma como tanto a CF quanto a LDB tratam o princípio suscita dúvidas sobre o alcance da gestão democrática. A questão é que a expressão usada em ambas as legislações é “gestão democrática do ensino público”. Isto pode indicar que o constituinte/legislador pretendia que tal princípio alcançasse somente a gestão da escola (local onde o ensino se efetiva), mas não a organização e gestão do sistema educativo como um todo. (SOUZA e PIRES, 2018, p. 70)

Ou seja, a GD é entendida como um valor a ser pensado e praticado nas escolas brasileiras e tem sua fundamentação histórica na falta de democracia de um período; mas suas formas de implementação, os sentidos de seus termos e a compreensão pública que os membros das comunidades escolares apresentam desses termos ainda deve ser vigiada e revisitada diuturnamente, em busca da melhor maneira possível de praticá-la

A primeira grande ideia do qual temos que entender, quando estamos dentro de uma gestão escolar, é a de que não estamos fazendo essa ação em prol de nós mesmos ou em prol de outro, já que estamos fazendo isso em prol do coletivo.

Diante de tais fatos, salientamos que a revisão se fez necessária para compreender o conceito e a necessidade da gestão democrática. A definição de gestão é associada à área da administração, com enfoque no monitoramento, no controle e na estruturação dos espaços organizacionais. Ampliamos a visão desse significado quando associamos a ele os contextos democrático e educacional. Gestão democrática é compreendida aqui como processo de mobilização e de engajamento social da comunidade educacional.

### **2.3. Concepções e Fundamentos teóricos da Gestão Democrática da Escola Pública**

A Gestão Democrática, assunto do qual se trata esta reflexão teórica, é, antes de tudo, uma perspectiva de gestão escolar. Com isso, cabe-nos apresentar os principais argumentos teóricos e defesa no que se refere à gestão

com uma perspectiva democrática e participativa, com o apoio de referenciais teóricos da área de educação e gestão escolar. Antes de todas as reflexões teóricas, a gestão democrática e participativa é fundante na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (BRASIL, 1996), como apontam Riscal e Luiz (2016)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996), no seu artigo 3º, estabelece quais os princípios para a aplicação do ensino público. O Inciso VIII define a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” como um desses princípios, estabelecendo, assim, o papel dos Conselhos Escolares como instrumentos de gestão democrática das escolas públicas do ensino básico. Observa-se, portanto, que houve, e ainda há, no Brasil, um direcionamento legal para iniciar um processo democrático que busque aumentar, entre outros aspectos, a participação dos profissionais da escola, da comunidade de entorno, incluindo os estudantes e seus familiares, com o intuito de encontrar caminhos para aumentar a qualidade do ensino e aprendizagem na escola pública. (RISCAL e LUIZ, 2016, p. 15)

Há, ainda, outros documentos públicos que versam sobre a inevitável característica democrática que a gestão da escola pública deve ter. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, dispõe, em seu artigo 206, inciso VI, sobre a gestão democrática no ensino público, assegurando à população brasileira a oportunidade de participar ativamente das decisões e de acompanhar e realizar o controle social dos programas governamentais nos três níveis de governo: municipal, estadual e federal. Ela garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No caso do ensino público, a gestão participativa é uma experiência recente no país. Ela teve início com a proposta da gestão democrática referendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e pelo Plano Nacional de Educação e pelo Plano Estadual de Educação, em 2001. A LDB, no artigo 14, determina que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, surgiram os Conselhos de Escola, espaço para a construção da cidadania, onde a sociedade civil e o poder público passam a exercer a democracia representativa e participativa. A ideia dos conselhos escolares, e o direcionamento das ações que visavam promover uma gestão participativa da escola pública, estão atreladas à própria concepção de educação expressas na legislação nacional.

Segundo Libâneo (2004), uma gestão participativa baseia-se no conceito de autonomia, e se refere ao modo como uma instituição pode funcionar de forma que os processos e procedimentos para a tomada de decisões ocorram com a inserção e envolvimento de todos os membros da equipe, implicando na construção conjunta do ambiente de trabalho em prol de um mesmo objetivo.

O autor apresenta o conceito de participação fundamentado no conceito de autonomia, opondo-se às formas autoritárias de tomada de decisão. A autonomia, vista como um princípio de gestão participativa, implica a construção conjunta do ambiente de trabalho.

Os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultural da população, é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes. (LIBÂNEO, 2006, p. 328)

Por isso, promover uma gestão escolar que não seja necessariamente apenas uma gestão de recursos ou um processo administrativo exige que a comunidade escolar e todos os membros que compõem as mais diversas funções na escola se compreendam como parte do processo decisório e propositivo.

Esse processo de entendimento de que a gestão escolar é algo que vai além da administração fiscal, mas envolve uma tomada de consciência sobre a participação como forma de organização das demandas e da escola é um aspecto fundamental da teorização sobre esta perspectiva, pois “[...] a gestão democrática da educação pode ser definida como um processo de caráter político pedagógico e administrativo, no qual se dá participação efetiva, direta e indireta da sociedade em todos os níveis de decisão e execução da educação,

com real poder de interferência e manifestação dos anseios comunitários.” (ALVES, 2014, p. 22). Na compreensão de Neto e Castro (2011)

Nesses termos, a gestão democrática tem como eixo fundante a busca pela efetivação da educação como direito social, assim como a universalização do acesso com permanência e qualidade socialmente referenciada. É uma prática políticopedagógica que procura estabelecer mecanismos institucionais capazes de promover a participação qualificada dos agentes educacionais e demais setores interessados na ação educativa, o que requer um engajamento coletivo na formulação das diretrizes escolares, no planejamento das ações, assim como na sua execução e avaliação (p. 754)

Sendo assim, podemos considerar que a GD se constitui como um valor em si no que se refere aos processos de gestão da escola, uma vez que se trata de princípios construídos por conta de fatores históricos próprios do Brasil e que deve ser perseguido tanto por recomendação legal quanto por reflexão teórica oriunda da área de educação, ou seja, o modelo de gestão de fundamento democrático se torna, ao menos em legislação e teoria, o fundamento das práticas de administração escolar nacionais.

Com isso, é possível entender a gestão democrática como um processo contínuo de construção coletiva, pois versa sobre formas de garantir que as decisões referentes às ocorrências e necessidades da escola sejam coletivas. A gestão democrática deve ser entendida como um processo contínuo de construção coletiva para a tomada de decisões e de soluções de conflito dentro da escola com vistas à promoção de diálogos e parcerias entre todos os envolvidos, como educadores, famílias, estudantes, funcionários, gestores e comunidade.

Com essa perspectiva, a participação se constitui em uma expressão de responsabilidade social inerente à expressão da democracia. Pode-se definir, portanto, a gestão democrática, como sendo o processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões (Lück, Siqueira, Girling e Keith, 2008), ela envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo como um todo, pela ação coletiva. (LÜCK, 2009, p. 71)

Além disso, a gestão democrática se apresenta na contramão de uma escola impositiva, mandatária, com estruturas verticalizadas e hierarquias

rígidas e dominantes. Portanto, não é um ponto final; ela é, sim, a elaboração de uma cultura escolar de longo prazo e contínua, no sentido de ampliar as decisões compartilhadas. Ou seja, marcamos até aqui a ideia de GD como um valor que fundamenta e informa uma visão sobre o papel da escola na sociedade como um todo, pois afirma que a escola, como parte da sociedade, deve exalar os valores democráticos.

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjuntas efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informação) (LÜCK, 2009, p. 24).

Dessa maneira, os valores originais oriundos da busca pela democracia real e efetiva na organização das escolas inclui a possibilidade de as comunidades escolares, formadas por todas as suas instâncias e categorias de participação, se envolverem na criação de um projeto para a escola, o seu Projeto Político pedagógico (PPP), que envolveria tanto os objetivos educacionais da escola, as suas principais ações pedagógicas e determinaria as prioridades a serem cumpridas no processo formativo da escola.

Ressalta-se, mais uma vez, que, conforme apoiado por Ferreira (2000), a GD é uma questão de incorporação da comunidade na concepção da escola sob gestão daquela comunidade, tanto no que se refere aos seus desejos para a formação pedagógica, quanto à forma de administração da escola. Como veremos mais adiante, a GD não tem permitido às comunidades a gestão real de tantos aspectos da escola como se desejava.

Ditos os valores que fundamentam a GD, é importante compreender como essas defesas teóricas e disposições de valores foram e são institucionalizados e transformados em práticas. Isso se dá, evidentemente, pelos modelos de gestão e pelas recomendações legais e diretivas que são implementadas pelos órgãos administrativos da educação, tais como as secretarias e os conselhos de educação.

#### **2.4. A gestão democrática na prática: ou as formas de implementação da gestão democrática da escola pública.**

Para efetivar e consolidar a gestão escolar democrática são necessários mecanismos que fortaleçam a participação da comunidade, da família, do estudante, do professor e do funcionário da escola. Os órgãos colegiados são fundamentais, pois são aquelas instâncias de participação que envolvem representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, efetivando espaços de construção de novas maneiras de compartilhar o poder de decisão e a corresponsabilidade da escola. Ou seja, a argumentação da criação de colegiados e órgãos de decisão que sejam plurais e comunitários está sempre ligado à necessidade de diluir o poder de decisão, espalhar as “pontas das cordas”, para que cada participante dos colegiados seja detentor de uma das pontas das cordas que regem a escola. A ligação disso com a necessidade de desconcentrar o poder na sociedade é inevitável.

É sempre importante reafirmar que os colegiados são espaços de gestão democrática da educação para a construção da cidadania, sendo o estudante o foco desse processo. Em vista disso, torna-se necessário o fortalecimento da gestão para a melhoria das ações e dos processos educacionais e da aprendizagem do estudante e sua formação.

Assim, a análise da gestão educacional pode se realizar por meio de vários recortes e planos. Uma perspectiva importante implica não reduzir a análise das políticas e da gestão educacional à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade. Tal perspectiva implica detectar os tipos de regulação subjacentes a esse processo (DOURADO, 2007, p. 922)

Quando as ações são compartilhadas, fica claro para todos o que se deseja alcançar, evitando, assim, discussões polarizadas e ideias fragmentadas. Quando todos estão olhando para o mesmo alvo, reforça-se a possibilidade de alcançar o objetivo comum. Assim, o papel dos conselhos escolares é evidente.

O Conselho de Escola é um colegiado, de natureza pedagógica, deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora, constituído por representantes de pais, professores, alunos e funcionários. Sua função é de atuar, articuladamente com o núcleo de direção, no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. Este conselho é defendido

necessariamente para que este fim de diluição das decisões seja alcançado. Há, neste aspecto, a ideia de que o conselho possa ser composto por membros de todos os seguimentos da comunidade escolar e envolvam professores, pais de alunos, alunos e funcionários da escola, além, é claro, da equipe gestora, que, nesta organização, têm muito mais um papel de liderança e execução das demandas e necessidades levantadas pelo conselho.

Todos os representantes de cada um dos segmentos da comunidade escolar devem ter assento garantido no Conselho de Escola de uma unidade em que a gestão democrática e participativa está presente. Alguns documentos gerais sobre gestão da SEDUC/SP se apoiam Vasconcelos (2002), segundo o qual a promoção dos espaços de participação na escola, como os conselhos escolares, impulsiona a organização do poder entre os partícipes, assim como dos diferentes educadores. Entretanto, para que a democracia se instale de fato, é essencial que todos conheçam as formas de organização e o funcionamento de cada uma das instâncias participativas na escola.

Na prática, os documentos e as reflexões que ocorrem sobre como implementar processos de GD nas escolas orientam-se para a criação de uma estrutura, ou seja, de um algoritmo de instâncias decisórias e de participação que visem distribuir entre a comunidade escolar o peso das responsabilidades sobre a gestão da escola, sendo ainda da equipe gestora da escola as funções de executar essas ações. Baseado no Integração escola, famílias e comunidade escolar, as estratégias de GD propagadas nos principais discursos oficiais da SEDUC/SP são calcadas na “comunitarização” das decisões por meio de instâncias tais como o Conselho Escolar Participativo, o Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Mestres. Isso baseados em um discurso sobre a importância da comunidade na gestão como o expresso na cartilha de Conselho de Escola do MEC.

A participação da comunidade na gestão da escola constitui um mecanismo que tem como finalidade não apenas a garantia da democratização do acesso e da permanência com vistas à universalização da educação, mas também a propagação de estratégias democratizantes e participativas que valorizem e reconheçam a importância da diversidade política, social e cultural na vida local, regional ou nacional. Constitui, portanto, elemento fundamental da propagação das concepções de diversidade e direitos humanos. A escola é parte da sociedade, e nela podem se iniciar práticas democráticas e igualitárias. (MEC, 2009, p. 65)

Dessa maneira, a ocorrência da GD pode ser exemplificada na observação da sinergia que existe entre os entes colegiados dentro da Educação Pública do Estado de São Paulo. São eles os Conselhos de Escola, as Associações de Pais e Mestres e os Grêmios Estudantis. Nas formalizações documentais da SEDUC/SP, essas instancias podem ser assim descritas:

A **Associação de Pais e Mestres** é uma instituição auxiliar da Escola, criada com a finalidade de colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência escolar e na integração família-escola-comunidade. A APM é uma associação civil de natureza social e educativa, sem caráter político, racial ou religioso e sem finalidades lucrativas.

O **Grêmio Estudantil** é uma instância colegiada autônoma representativa dos interesses dos estudantes, com finalidades educacional, cultural, cívica, política, desportista e social. O exercício da democracia participativa é a tônica do Grêmio Estudantil, colaborando para a atuação e reflexão dentro e fora da escola. Por definição, também, o grêmio é local de aprendizagem de valores, de cidadania e de convivência das diferenças.

O **Conselho de Escola**, órgão máximo e decisivo, é fundamental para o processo de construção de uma educação de qualidade e está comprometido com a superação das desigualdades sociais, com emancipação das pessoas e com a democratização da sociedade. Possibilita a prática participativa, com transparência nas decisões intra e extramuros, o que fortalece a integração escola-família-comunidade e, assim, aprimora o ensino e a aprendizagem.

Em continuidade a esse aspecto das formas sistemicamente previstas de implementação da GD, o Projeto Político Pedagógico é uma dimensão importante, uma vez que é o documento maior da escola e que deve conter as formas possibilitadoras de participação coletiva e colegiada na escola. O PPP, dessa forma, é um instrumento garantidor das práticas de GD de cada escola

A gestão democrática pressupõe o efetivo envolvimento e participação de todos os sujeitos na tomada de decisão do processo administrativo e no planejamento pedagógico escolar. Logo, considera-se de fundamental importância o projeto político-pedagógico como instrumento de articulação entre os meios e os fins, fazendo o ordenamento de todas as atividades pedagógico-curriculares e a organização da escola, tendo em vista os objetivos educacionais. (NETO e CASTRO, 2011, P. 756)

Ainda com base na concepção das cartilhas orientadoras da GD no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014), o ambiente que proporciona a interação orgânica entre essas instâncias é a rede colaborativa. Trabalhando em rede, tornamos observável o fio que conecta e inter-relaciona pessoas, profissionais, escolas e municípios em torno do objetivo de aprimorar a qualidade da Educação pública. A rede constitui-se como espaço democrático, de participação, parceria e horizontalidade, que fortalece o coletivo. Nesse sentido, apresenta-se, com base no Anuário Brasileiro de Educação (TPE, 2014) como ser essencial para o êxito da gestão democrática:

- 1) Partir da mobilização e da convocação de vontades, por meio da busca de afinidades e de intenções objetivas e do anúncio de resultados concretos. Para isso, é preciso organizar fóruns, núcleos, campanhas que mantenham a mobilização viva, envolvendo todos os atores na construção de uma causa.
- 2) Diagnosticar, planejar e criar soluções em conjunto, prevendo a incorporação de novos integrantes. É por esse caminho que as ações respondem às necessidades educativas reais, considerando as características de cada região, município e escola. É também assim que o projeto dá à comunidade a consciência de que os resultados são produto de seu próprio esforço, e não da imposição externa.
- 3) Fortalecer cada elo da rede na sua identidade e capacidade de funcionamento: gestores públicos podem revisar seu papel, secretarias municipais podem aprimorar sua organização e funcionamento.
- 4) Definir procedimentos claros de mediação, gestão, acompanhamento, avaliação permanente e, igualmente importante, investir nas relações, nos momentos presenciais e nas pessoas.
- 5) Legitimar o projeto. A comunicação e o estímulo à participação de pais e comunidade são essenciais. O investimento na cidadania educacional convoca a participação da população independentemente das identidades políticas.

Ressaltamos que estes tópicos e objetivos que visam a implementação prática da GD nas escolas paulistas foram resumidos aqui como parte da construção de uma ideia sobre como esta questão está sendo pensada pelas organizações administrativas, não sendo evidentemente uma defesa desta ou daquela concepção de GD, mas apenas uma reunião das mesmas. No entanto, há aspectos sobressalentes dessas concepções que precisam ser abordados

nesta reunião teórica, tal como o papel do diretor(a) de escola no contexto da GD.

Uma reflexão muito necessária e que tem se tornado basilar nos trabalhos que analisam as práticas de gestão democrática e os espaços de institucionalização dessas práticas que têm sido possibilitados pelos sistemas de ensino, é a reflexão que trata do gerencialismo na gestão escolar. A denominação de gerencialismo está atrelada à difusão, nos últimos vinte anos, de uma tentativa de padronização das práticas de gestão da escola e sua aproximação de práticas gerenciais, ou seja, administrativas. Silva, Silva e Santos (2016), ao refletirem sobre essa questão, argumentam,

A ênfase desse modelo de gestão pública é a descentralização das responsabilidades e a busca de mecanismos de eficiência e eficácia, tendo como pressuposto o controle do Estado. Todas as dimensões da sociedade são influenciadas e a educação, segundo Cabral, Neto e Castro (2011), é um campo significativo para consolidar estratégias políticas de caráter focalizador, uma vez que há ênfase na participação e autonomia nas escolas. No entanto, “a participação se metamorfoseia em uma técnica de gestão propiciadora de coesão, despolitizando, assim, o processo de participação dos sujeitos sociais na formulação, implementação e avaliação da política” (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 751). (SILVA, SILVA e SANTOS, 2016, p. 538)

Ou seja, as práticas chamadas gerencialistas de certa maneira, padronizam as ações da gestão escolar para ações administrativas, ou seja, convertem os diretores escolares em chefes gerenciadores financeiros das escolas. Isso posto, é necessário refletir sobre a influência desse modelo de gestão gerencialistas na possibilidade de ocorrência da GD, uma vez que a figura do gestor escolar deveria ser também daquele que cria cenários de participação, de discussão e de decisão coletiva sobre a escola, mas que, em estando sob a égide de um modelo de gestão que o pretende administrador, fica por vezes impossibilitado dessas práticas.

Por ser representativa do interesse e do compromisso da escola e do seu entorno, a gestão democrática pode contribuir, significativamente, para o sucesso da escola. A mudança da noção de responsabilização – princípio caro ao gerencialíssimo – para uma visão de participação e envolvimento local nas decisões da escola desponta como fundamental para se buscar a qualidade da educação. (NETO E CASTRO, 2011, p. 755)

Ao se referir em padrões estaduais e metas que servem principalmente para a construção de rankings entre escolas, o trabalho do diretor escolar passa

a ser o de garantir notas para o cumprimento de determinadas metas de desempenho e, na medida em que esses desempenhos passam a ser o objetivo principal da escola, a discussão de projetos locais, demandas da escola e outras ações pensadas pela comunidade escolar e para a comunidade escolar ficam sem sentido, uma vez que não se encaixam nessas metas estabelecidas pelo sistema.

Nas palavras de Parente (2017), “essa relação de dependência entre o diretor e a instância superior, muitas vezes, limita o processo organizacional da escola, dificultando o trabalho do diretor e o seu poder de decisão.” (p. 262) O próprio ainda argumenta que o ideal para que a GD fosse mais possibilitada nas escolas seria a derrocada desse modelo gerencialista de metas e resultados.

Buscando atender a essas novas demandas, as discussões acerca da gestão da educação nos últimos 10 anos concentram-se na busca por “novos modelos de gestão das escolas”, menos tecnicistas e burocráticos que os atuais, permitindo maior flexibilidade e autonomia às escolas, mais condizente com a perspectiva de gestão democrática estabelecida pela legislação em vigor, (PARENTE, 2017, p. 267)

Uma das consequências da defesa da gestão escolar participativa é a figura, muito defendida principalmente pela secretaria de educação paulista, do(a) diretor(a) como líder e executor(a) das ações.

[...] os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania. (LUCK, 2009, p. 22)

Não é uma tarefa fácil romper com a cultura escolar imposta em que só o diretor de escola ou a equipe gestora são responsáveis pelo que acontece na unidade escolar. No entanto, a busca dessa forma de gestão participativa não deve ser feita de modo voluntariado

O diretor de escola, como líder, deve conhecer a equipe escolar e distribuir demandas e autoridade entre todos os envolvidos visando a atingir os objetivos de uma escola inclusiva, comprometida com a aprendizagem de todos e com sua função social, buscando transformação social. Segundo a Cartilha do Conselho de Escola (SÃO PAULO, 2014), “o diretor deve conquistar a confiança da comunidade escolar, mantendo os sujeitos integrantes informados e envolvidos na dinâmica da escola, aprimorando as ações participativas e

*possibilitando, assim, melhorias e um ambiente de aprendizagem que faça sentido para todos.” (p. 38).*

De acordo com Libâneo (2008), é preciso desenvolver uma visão do conjunto para ser um bom líder, isto é, articular a participação de todos os envolvidos levando-se em conta os sonhos, anseios, desejos e expectativas da comunidade escolar em prol de um projeto comum que é a aprendizagem dos estudantes.

Essa perspectiva de gestão que tem a figura do diretor (a) da escola como líder de um processo de tomada de decisões conjunta é o cerne do que se apresenta hoje na estrutura de gestão escolar do estado de São Paulo, assunto principal do qual trata essa dissertação, razão de ser dada especial atenção aqui à perspectiva do diretor-gestor líder, que tem seus fundamentos.

Segundo a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, a concepção de gestão escolar democrática faz do(a) diretor (a) escolar uma figura que está mais relacionada ao executivo e à busca por estratégias para se atingir as metas da escola, que foram previamente discutidas em todas as instâncias de GD da escola.

No paradigma atual, a escola é vista como uma organização viva, caracterizada por uma rede de relações. A gestão considera a dinâmica das interações, a multiculturalidade da sociedade e os processos de equipe. Enfim, a visão atual substitui o enfoque de administração pelo de gestão.

O diretor de escola passa a ser um gestor que mobiliza e articula a diversidade, valorizando as diferenças e procurando promover o pleno desenvolvimento de cada um e de todos os estudantes. Esse diretor de escola atua como líder e implementa a descentralização, a democratização e a autonomia da escola. Ele tem em mente que suas ações repercutem no futuro, utilizando-se de uma visão estratégica e ampla de curto, médio e longo prazo, com horizontes largos. Ferreira (2020), por exemplo, expressa a concepção de Lück (2009) acerca do diretor gestor.

Lück (2009, p.23) aponta o Diretor de Escola como ator principal no trabalho educacional realizado na escola, sendo este um líder, mentor, coordenador e orientador. Embora o diretor possa compartilhar com outros profissionais da gestão sua responsabilidade, a autora percebe que a gestão escolar “cabe à responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão”. (FERREIRA, 2020 p. 22)

Além disso, os diretores de escola precisam garantir a participação da comunidade escolar no processo de organização e de gestão da unidade escolar. De acordo com o princípio da Gestão Democrática e Participativa, a escola passa a ser um espaço de discussão e de construção de um projeto educativo de responsabilidade de todos os segmentos da comunidade escolar.

Em uma gestão embasada nos princípios da democracia e da participação, é fundamental que toda relação entre os membros da comunidade escolar seja, em essência, formativa, pois todas as ações empreendidas na escola reverberam em aprendizagem. E, claro, essa aprendizagem precisa estar voltada ao sucesso dos estudantes. As orientações do processo de gestão do conselho de escola, por exemplo, trazem evidente a concepção de diretor como líder do processo de construção da GD.

Além desse aspecto comportamental, podemos dizer que existem hoje duas visões distintas sobre a realidade: uma mais antiga, outra mais moderna. Essas visões influenciam a maneira como nos colocamos no mundo. Consequentemente, também influenciam nossa forma de exercer a liderança. (SÃO PAULO, 2014)

Porém, há críticas a esta forma de observar a posição do diretor na estrutura da GD. Entendendo que a posição do diretor(a) de escola como gerente geral de um grupo de conselheiros, podemos aproximar a visão de que a escola deve ser liderada por um líder carismático e que conquiste a confiança dos seus liderados para implementar as metas que foram pré-definidas pelas instâncias superiores. A questão da busca por metas e mesmo da definição dessas metas passa pelo crivo da comunidade escolar, que se propõe ou não a adaptar essas metas à realidade escolar na medida em que parece possível questionar a figura do líder ou mesmo a pertinência das metas.

O ponto de apoio da reforma gerencial é a busca da eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pela descentralização administrativa, concedendo maior autonomia às agências e departamentos. Há preocupação, portanto, com o produto em detrimento dos processos. (NETO e CASTRO, 2011, p. 748)

Contudo, segundo Arelaro et. al. (2016), a efetivação da GD na escola pública paulista ainda está longe de ser realmente implementada, na medida que o foi realizada a partir de determinações governamentais acerca de como proceder a GD. Na visão da autora, na prática, a GD proposta no papel se converteu em um aspecto burocrático a ser cumprindo e apresentado à

secretaria de educação, uma vez que foi determinada sua realização. Em outras palavras

A gestão da escola continuou nas mãos do diretor, apoiado na equipe gestora e, às vezes, nos professores, sem, contudo, garantir a efetiva participação dos alunos e da comunidade nas discussões sobre o projeto educativo e as formas de gestão da instituição (ARERALO et. Al., 2016, p. 1148)

Isso significa basicamente que, quando a observância ou a implementação das estratégias de gestão democrática são colocadas como imposições de instâncias administrativas superiores, com prazos e metas a serem cumpridas e apresentadas, abre-se a possibilidade de que esta GD seja, antes de um ambiente realmente propositador de decisões profundas sobre a gestão pedagógica e financeira das escolas, apenas um conjunto de práticas burocráticas que devem ser postas em planilhas. A autora ainda complementa que *“todavia, o que se nota no projeto de “gestão escolar” do estado, nos últimos 20 anos, é cada vez mais a separação entre as instâncias administrativas, financeira e pedagógica, de modo a escravizar o caráter deliberativo do conselho escolar”* (p. 1151)

Percebemos, então, que a pretendida GD que colocava sobre a comunidade escolar e o Conselho de escola a possibilidade de decidir os encaminhamentos de determinada unidade escolar tanto no que se refere aos seus processos pedagógicos quanto de gestão vêm se tornando, na realidade das escolas, mais uma das muitas burocracias a serem cumpridas e, no fundo a criação da gestão e as decisões sobre os rumos formativos da escola continuam nas mãos de instâncias decisórias muito distantes dos conselhos escolares.

Consequentemente, a despeito das leis orientarem a maior participação da comunidade no interior das escolas, o sentido desse órgão democrático da comunidade escolar foi esvaziado, tornando dispositivos participativos em verdadeiras engrenagens dos rituais burocráticos (ARELARO et. Al., 2016, p. 1151)

Assim, na prática, a responsabilização pelas decisões ou mesmo a incumbência de determinar os rumos pedagógicos e administrativos da escola se concentram a figura do diretor (a) da escola, que continua a ser o agente solitário que responde pela escola, mas nos moldes da GD, com algum respaldo burocrático de outros seguimentos da escola.

Como se pôde observar, foram apresentados neste capítulo os mais variados eixos de compreensão do processo de GD das escolas públicas. O exercício que realizamos de levantar as perspectivas de GD que são expressas nos referenciais teóricos e as formas de manifestação desses aspectos na gestão das escolas públicas do estado de São Paulo têm, no caso dessa pesquisa, a iniciativa de apresentar os valores e os vieses que a estratégia democrática de gestão pode ter.

Nesse sentido, reunimos no Quadro 6 abaixo, as principais formas de manifestação da GD, realizados a partir dos estudos dos referenciais teóricos e que serão objeto de discussão nas análises de dados desta pesquisa. Ressaltamos nesse quadro que condensamos um resumo das perspectivas de GD que percebemos ao longo das leituras dos referenciais teóricos que embasam este capítulo, não se constituindo assim de um conjunto categórico final.

*Quadro 6: Tipos de Gestão Democrática a partir dos referenciais*

Gestão Democrática como construção coletiva dos PPP em seus aspectos pedagógicos e financeiros	Englobam aquelas formas de implementação da GD que consideram a comunidade escolar como parte integrante da criação das políticas de ensino e aprendizagem da escola, da perspectiva de formação da escola e também da gestão administrativa	Carbello (2013), Arelaro (2016), Almenara e Lima (2017), Marques (2012)
Gestão Democrática como conjunto de instâncias de participação consultiva	Englobam as formas de manifestação de GD como criação de instâncias de participação que contemplam a participação de membros de todos os seguimentos da comunidade escolar	Souza e Pires (2018), Conti, Luiz e Riscal (2013), Strümer (2011), Neto e Castro (2011), Parente (2017), Souza (2012)
Gestão Democrática como forma de promover transparência	Englobam a GD como estratégia de transparência, na qual se reúnem as instâncias de participação para a exposição e validação das decisões da escola.	Dourado (2007), Riscal e Luiz (2016), Lück (2009),
Gestão Democrática como aspecto burocrático da fiscalização financeira da escola	Englobam a implementação da GD nas escolas como instância de fiscalização das decisões e das ações da equipe gestora da escola, ficando a cargo desta equipe as decisões e execuções das políticas de formação e administração da escola	Klebis (2010), Luiz e Riscal (2013)

Fonte: Elaborado pelos autores

Esses grupos de significado de GD podem ser utilizadas posteriormente como categorias a priori na análise dos documentos, mas não serão o conjunto final das categorias de análise, pois essas serão primordialmente a posteriori, como se explicitará no percurso metodológico, a seguir.

Assim, é a partir desses referenciais, dessas concepções e desse conjunto de interpretações acerca das formas de GD que podem ser apresentadas na escola que se segue a descrição dos procedimentos metodológicos de análise e interpretação dos documentos orientadores e das legislações reguladoras do Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo, no que se refere aos significados atribuídos por estes ao processo de Gestão Democrática.

### **Capítulo 3:**

## **Descrição dos encaminhamentos metodológicos e formas de coleta e análise de dados**

---

Dado que, como já dito, o objetivo desta pesquisa é o de identificar os significados de gestão democrática que são expressos nos documentos e legislações que fundamentam o PEI/SP, neste capítulo apresentamos os encaminhamentos metodológicos que foram executados para que se possa coletar e analisar os dados pretendidos.

Primeiramente, cabe esclarecer e fundamentar o tipo de pesquisa chamada documental, ou sejam o tipo de pesquisa que se dedica a analisar documentos que fazem parte de um objetivo prévio de investigação. Com base nas recomendações de Gil (2008), Sá-Silva et.al. (2009) e Silva et. al. (2009), foi possível descrever brevemente as características principais deste tipo de pesquisa e porque ela se adequa aos objetivos aqui pretendidos.

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analítico. (SÁ-SILVA et. al, 2009, p. 04)

Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios.

Dessa maneira, se define a pesquisa aqui relatada como uma análise documental, no qual os documentos são aqueles que fundamentam e regram o PEI/SP e que são detalhados no Quadro 7. Os documentos designados pelos códigos D – D1, D2... – são aqueles que contém diretrizes e orientações, tanto pedagógicas quanto técnicas do programa. Já aqueles designados pelos códigos iniciados em L – L1, L2, L3... – são legislações e regulamentações que

regem o PEI/SP. Esta diferenciação entre os dois tipos de documentos é de importância fulcral dada a diferença de significados quando se está diante de uma diretriz de caráter orientador ou de uma legislação determinante.

Quadro 7: Documentos inicialmente selecionados para análise

<b>Documento</b>	<b>Código do documento</b>
Diretrizes do Programa Ensino Integral	D1
Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral	D2
Orientações para adesão ao Programa Ensino Integral	D3
Avaliação da aprendizagem e nivelamento	D4
Formação das equipes do programa ensino integral - volume 1	D5
Formação das equipes do programa ensino integral - volume 2	D6
Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares	D7
Informações básicas - Programa Ensino Integral	D8
Lei complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012	L1
Lei complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012	L2
Reuniões de alinhamento recomendadas	L3
Resolução se nº 49, de 19-7-2013	L4
Resolução SE 65, de 16-9-2013	L5
RESOLUÇÃO SE 84, de 19/12/2013	L6
Resolução SE-52_ de 2-10-2014	L7
Resolução SE-68_ de 17-12-2014	L8
Atribuições do PCG - da PEI lc1164-2012, alterada pela lc 1191-2012	L9
Atribuições do vice diretor da PEI lc1164-2012, alterada pela lc 1191-2012	L10
Atribuições do diretor da PEI LC1164-2012, ALTERADA PELA LC 1191-2012	L11
Atribuições dos professores - da PEI - lc1164-2012, alterada pela lc 1191-2012	L12
Atribuições PCA lei complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012	L13

Fonte: Elaborado pelo autor

Esses documentos, juntos, constituem todos os termos e regramentos que regem o programa e que carregam uma concepção sobre os mais diversos conceitos dos quais tratam, entre eles, o conceito de Gestão Democrática, sobre o qual há um sentido – ou vários significados - a ser desvendado.

Para que haja a possibilidade de se identificar os significados expressos em um documento a respeito de um determinado conceito ou ideia, há de se implementar uma forma de olhar os textos dos documentos de maneira a sistematizar os entes representativos desses significados. Para estes fins, se utilizará como recurso analítico dos textos expressos nos documentos a metodologia da Análise de Conteúdo (AC), com base nos referenciais de Bardin (2007), e de seus interlocutores na pesquisa em educação, tais como Caregnato e Mutti (2006), Oliveira (2008), Palmeira, Cordeiro e Prado (2020) entre outros.

Esta metodologia de análise é bastante consagrada na pesquisa em educação quando se diz respeito à compreensão de significados expressos em textos, ou seja, trata-se de uma metodologia de análise bastante bem aceita e

utilizada pelas pesquisas educacionais. Este tipo de análise busca categorizar por semelhança de significados aqueles termos, expressões e palavras cujos aspectos comuns se tenta explorar, ou seja, é um exercício analítico que busca aproximar os elementos de significados em categorias e compreender a presença ou a ausência de categorias à luz de uma interpretação que se quer produzir ou inferências acerca das categorias encontradas ou não encontradas.

O método busca sistematizar, em forma de categorias e dimensões de análise, as similaridades de um determinado conteúdo. Para Bardin (2007), é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2007, p. 42)

A metodologia de AC é importante neste aspecto pois é a compilação das mais diversas interpretações que são possíveis de serem expressas pelos termos dos documentos analisados que configuram o significado de GD que pode ser admitido como aquele que é colocado em prática pelos gestores do PEI/SP.

No que se refere à forma de executar os procedimentos desta análise, partindo do original de Bardin (2007), no qual são expressos os primeiros termos teóricos e técnicos de como se executar uma AC, Palmeira, Cordeiro e Prado (2020), dizem que “Bardin (2007) anuncia que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases, a saber: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação)” (p. 21). Assim, cabe descrever como cada uma dessas etapas foi executada no caso específico desta pesquisa.

A pré-análise, ou seja, a primeira aproximação do material, constituiu-se de uma leitura preliminar de todos os documentos analisados, a fim de que se pudesse proceder uma primeira seleção daqueles excertos que seriam objeto de leitura aprofundada e categorização. Essa etapa é fundamental para que se “limpe” o cenário de análise, para que restem apenas aqueles documentos que carregam potencial de fornecerem unidades de significado relacionadas à investigação que está em curso. Sobre a validade desta etapa na construção inicial do corpus de análise, afirma-se que

Todavia, importante observar as regras de exaustividade (consiste em esgotar a totalidade da comunicação), representatividade (a amostra deve representar todo universo pesquisado); homogeneidade (os dados devem guardar relação com um mesmo assunto e serem obtidos por técnicas semelhantes); pertinência (os documentos devem se vincular ao conteúdo da pesquisa) e exclusividade (um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria). (PALMEIRA, CORDEIRO e PRADO, 2020, p. 22)

Decorrentes desta etapa prosseguem aqueles documentos nos quais há a possibilidade de serem encontradas unidades de sentido pertencentes ao escopo da pesquisa e esses constituem, então, o chamado corpus analítico, que é submetido à categorização e inferência. Os documentos numerados como L2, por exemplo, foram excluídos da análise nesta primeira etapa por não trazerem nenhum elemento sobre a gestão escolar.

A etapa de tratamento dos resultados (segunda etapa) aborda exatamente a execução do processo de análise, ou seja, da realização em si da categorização. Aqui se executa a ação de construir categorias de semelhança, aproximar palavras e frases em grupos de significados comuns.

Na segunda fase, de exploração do material, serão definidas as unidades de codificação, de acordo com os seguintes procedimentos de codificação: a escolha de unidades de registro, seleção de regras de contagem, a escolha de categorias (unidades de registro) e categorização. Escolhida a unidade de codificação, far-se-á a classificação em blocos que demonstrem determinadas categorias, aptos a confirmar ou alterar aquelas, constantes nas hipóteses, e referenciais teóricos definidos a priori. Posteriormente, agrupam-se os temas nas categorias definidas, em quadros matriciais, pelos pressupostos utilizados por Bardin (2016). Assim, após elaboração das categorias-síntese, passa-se à criação de cada categoria. (PALMEIRA, CORDEIRO e PRADO, 2020, p. 24)

A categorização, como principal etapa da análise, se constitui no processo de agrupamento por semelhança e fundamentação das categorias a partir de uma interpretação teórica. No nosso caso, as categorias foram construídas a posteriori, sendo assim, as categorias emergiram a partir da análise e foram formadas do conjunto de Unidades de Registro que se agrupavam. Por Unidades de Registro (UR), Bardin (2007) entende que

A unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. (BARDIN, 2007, p. 105)

As UR no nosso caso são os excertos de texto dos documentos analisados que versam sobre qualquer elemento da gestão ou especificamente

das estratégias de GD. O Quadro 8 traz um exemplo de análise e demonstra como foi executada a categorização dos excertos dos documentos.

Quadro 8: Exemplo de análise (unitarização e categorização)

Documento	Excerto	UR	Categoria
D2	“Como pode ser constatado nos relatórios desta Secretaria, a <b>melhoria da qualidade do ensino</b> e do desempenho dos alunos tem sido o foco central das ações, programas e documentos produzidos e implantados nos últimos anos, <b>os quais têm como alvo a atuação dos gestores</b> (Dirigentes Regionais, Supervisores de Ensino Diretores, Vice-Diretores e Professores Coordenadores) e das equipes escolares e, em seu conjunto, <b>são iniciativas que procuram disseminar uma nova cultura de gestão, participativa e orientada ao alcance de melhorias significativas</b> na aprendizagem dos alunos.”	Melhoria da qualidade de ensino	Gestão para melhoria dos resultados dos alunos
		Alvo na atuação dos gestores	Padronização da atuação dos gestores escolares
		Gestão Participativa	Gestão Participativa
D2	“Diante desse compromisso, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo vem implantando uma política educacional que redefine o papel da escola, concebendo-a como <b>instituição democrática, inclusiva</b> , com a responsabilidade de promover <b>a permanência e o sucesso de toda sua população estudantil</b> . Para isso, propõe novas ações que contribuem para a inclusão social de adolescentes e jovens, possibilitando sua plena formação como cidadãos.”	Instituição democrática e inclusiva	Democracia
L11	XI - <b>atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão</b> , conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;	Modelo de Gestão	Padronização da atuação dos gestores escolares

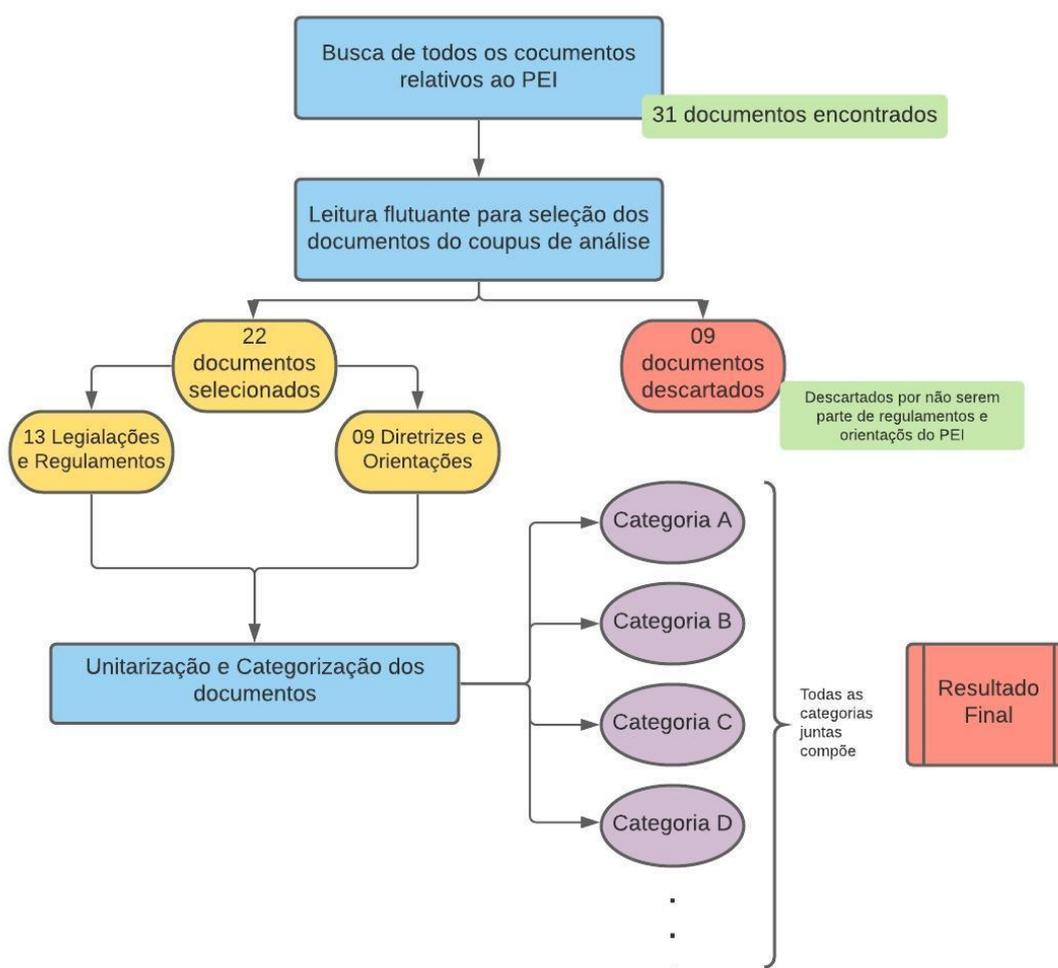
Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda no referencial de Bardin, é imprescindível que os elementos que levam a uma categoria, ou seja, as Unidades de Significado, sejam objeto de exclusão mútua (BARDIN, 2007), ou seja, que a mesma US não seja categorizada em mais de uma categoria. Isto posto, deixamos claro que as

análises também são realizadas seguindo esse princípio. Um mesmo excerto – ou mesma frase – podem estar presentes em mais de uma categoria, mas o estarão por US diferentes, pois a mesma frase pode apresentar mais de uma US, quando expressam ideias diferentes.

A título de visualização, todo o processo realizado desde a obtenção dos documentos até a análise pode ser expresso no fluxograma apresentado na Figura 6. É importante salientar ainda que, para fins de recorte temporal de análise, foram considerados para análise aqueles documentos do PEI/SP publicados até o mês de Outubro de 2019, data da recolhida desses materiais.

Figura 5: Fluxograma de organização do processo analítico



Fonte: Elaboração própria

Com este procedimento de análise e com os documentos elencados foi possível levantar os elementos e seu significado que se expressam nos documentos que regem e orientam o Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo a respeito da Gestão Democrática. As análises e discussões construídas a partir de dois desses documentos (um do tipo L e um do tipo D), que compõem esta versão de qualificação, são expostas no Capítulo 4.

## **Capítulo 4**

### **Análise e discussão dos dados: Os significados de Gestão Democrática expressos nos documentos do PEI/SP**

---

A partir de todas as asserções e dos referenciais teóricos e metodológicos apresentados até aqui, partimos para a apresentação e discussão dos dados analisados. Ressaltamos que, nesta versão de qualificação, serão apresentadas as análises de apenas dois dos documentos selecionados, para que seja possível a compreensão e a consequente validação do processo analítico que estamos empreendendo nesta dissertação.

Ao empregarmos a metodologia da análise de conteúdo nos documentos selecionados, buscado elencar categorias de compreensão e aglutinar os sentidos expressos – a partir de nossas interpretações e leitura – de GD nesses documentos, nos deparamos com um desafio tanto teórico quanto prático. O primeiro, por assim dizer, está relacionado à falta de um de compreensões, na literatura, que nos permitisse construir um conjunto de categorias a priori, ou seja, não havia – ou não encontramos – artigos de pesquisa que apresentassem uma reflexão sobre os tipos de GD possíveis na escola pública ou sobre os diversos significados teóricos de GD a partir de revisões bibliográficas. Isso fez com que as categorias fossem construídas a posteriori, a partir da nossa interpretação das leituras teóricas sobre GD. Já do ponto de vista prático, o desafio está relacionado mais potencialmente à dispersão das legislações e orientações em diversos sites repositórios, tornando desgastante o processo de encontrar todos os documentos.

Todavia, após todos os documentos reunidos, o processo de unitarização e categorização desses excertos resultou em categorias bastante reveladoras do ponto de vista do significado que está sendo construído para a GD nesses documentos. As análises serão apresentadas por categoria e não por documentos, uma vez que a nossa pretensão é explorar os significados gerais de GD encontrados e não necessariamente os de cada documento.

A apresentação dos dados por categorias parece bastante mais necessária para que seja possível discutir, entre outros, de que maneira esses significados estão sendo praticados nas escolas ou mesmo compreendidos pelos gestores e



dos aspectos da gestão para resultados e ações. Como afirma Ferreira (2020, p. 20)

A *excelência em gestão* propõe que a gestão se volte ao alcance efetivo dos objetivos e resultados previstos, tanto pela SEE-SP, como pelas escolas, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão. Neste movimento, a premissa *replicabilidade* dá transferência às metodologias e tecnologias passíveis de replicação para outras escolas a partir dos espaços de socialização. (FERREIRA, 2020, p. 20)

Assim, a “excelência em gestão”, ou a gestão para a melhoria dos resultados pode ser aqui apresentada de antemão como um princípio balizador das atividades de gestão escolar perseguidas pelo PEI/SP. A forma como isso impacta a GD nessas escolas e as possibilidades de implementação de práticas de GD a partir dessas metas e resultados é que são discutidas daqui para frente.

Uma questão importante de ser apontada sobre os resultados gerais da pesquisa é que são muito poucos ou quase inexistentes nesses documentos termos, conceitos ou orientações que façam referência específica sobre a GD ou que especificamente façam recomendações de práticas de GD. Contudo, muitas das categorias remetem às estratégias de gestão típicas do PEI/SP e que, em nossa interpretação, têm impactos sobre as possibilidades de implementação de práticas de GD nessas escolas.

À vista disso, ressaltamos que as reflexões aqui contidas são construídas a partir de inferências oriundas das categorias formadas e que se relacionam muitas vezes com as práticas de gestão que são recomendadas ou parametrizadas na estrutura do PEI/SP, como veremos. A seguir apresentamos e compreendemos as categorias de análise a respeito da Gestão Democrática encontradas nos documentos que regem o PEI/SP.

### ***Categoria 1: Gestão Participativa/Colaborativa***

Ao longo do estudo e da categorização dos documentos analisados, em alguns momentos, é possível encontrar referências a formas de participação da comunidade escolas nas decisões e nas escolhas pedagógicas da escola. Nesse caso, a gestão participativa é entendida aqui como a possibilidade de que as escolhas sejam informadas à comunidade escolar e, algumas vezes, feitas por

seus membros. O Quadro 9 expressa os excertos e a categorização relacionados nessa categoria.

Quadro 9: Quadro analítico da Categoria 1 - Gestão Participativa/Colaborativa

Documento	Excerto	UR	Categoria
L1	IV - plano de ação - <b>documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral</b> , contendo diagnóstico, definição de <b>indicadores e metas</b> a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;	De elaboração coletiva, coordenado pelo diretor	Gestão participativa/colaborativa
L1	V - Programa de Ação - documento de gestão <b>a ser elaborado por toda a equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos</b> , conforme o plano de ação estabelecido; (NR) - Inciso V com redação dada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012.	A ser elaborado por toda a equipe escolar	Gestão participativa/colaborativa
L1	IV - estabelecer, <b>em conjunto com os Professores Coordenadores</b> , as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes; (NR)	Estabelecer em conjunto com os professores coordenadores	Gestão participativa/colaborativa
L1	II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional <b>de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas</b> ;	de forma colaborativa e cooperativa	Gestão participativa/colaborativa
D8	<b>Promove a participação democrática</b> , ouvindo genuinamente as contribuições de todos e tomando decisões em prol dos objetivos do Programa.	Promove a participação democrática	Gestão participativa
D8	Mostra-se disponível e orienta pais e/ou responsáveis dos alunos,	Incentivando a sua participação como corresponsáveis	Gestão participativa

	<b>incentivando sua participação como corresponsáveis.</b>		
L1	IV - estabelecer, <b>em conjunto com os Professores Coordenadores</b> , as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes; (NR)	em conjunto com os Professores Coordenadores	Gestão Participativa/ Colaborativa
L4	1 - Plano de Ação – <b>documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor de Escola</b> da unidade escolar do Programa Ensino Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;	documento de gestão escolar, de elaboração coletiva	Gestão Participativa/ Colaborativa
L4	2 - Programa de Ação – <b>documento de gestão a ser elaborado por toda a equipe</b> escolar, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme Plano de Ação elaborado, a partir das diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria da Educação;	a ser elaborado por toda a equipe escolar	Gestão Participativa/ Colaborativa
L4	§ 1º - As Disciplinas Eletivas, de duração e avaliação semestrais, terão nota atribuída <b>mediante decisão consensual dos docentes envolvidos</b> , observando-se os critérios de participação e envolvimento do aluno (desenvolvimento das atividades e pontualidade em sua entrega), de assiduidade, de mudança de atitude, domínio de conteúdo e uso prático dos quatro pilares da educação.	mediante decisão consensual dos docentes envolvidos,	Gestão Participativa/ Colaborativa
L7	Artigo 4º – As escolas do Programa Ensino Integral utilizarão como instrumentos de gestão:	documento a ser elaborado coletivamente pelos gestores escolares e pelos docentes,	Gestão Participativa/ Colaborativa

	<p>I – em todo o Ensino Fundamental e no Ensino Médio:</p> <p>a) o Plano de Ação – <b>documento a ser elaborado coletivamente pelos gestores escolares e pelos docentes</b>, sob a coordenação do Diretor de Escola, e que deverá conter: <b>diagnóstico e definição de indicadores, de metas a serem alcançadas</b>, de estratégias e de instrumentos de avaliação da aprendizagem a serem utilizados; e</p> <p>b) o Programa de Ação – <b>documento a ser elaborado por toda a equipe escolar</b>, contendo os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos alunos, a partir das diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria da Educação e na conformidade do que for definido no Plano de Ação da escola, de que trata a alínea anterior;</p>		
L11	<p><b>Artigo 4º</b> - São atribuições específicas dos Diretores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao respectivo cargo:</p> <p><b>IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores,</b> as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes; (NR)</p>	estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores	Gestão Participativa/ Colaborativa
D1	<p>Como pode ser constatado nos relatórios desta Secretaria, a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos tem sido o foco central das ações, programas e documentos produzidos e implantados nos últimos</p>	nova cultura de gestão, participativa e orientada ao alcance de melhorias significativas na aprendizagem dos alunos.	Gestão Participativa/ Colaborativa

	anos, os quais têm como alvo a atuação dos gestores (Dirigentes Regionais, Supervisores de Ensino Diretores, Vice-Diretores e Professores Coordenadores) e das equipes escolares e, em seu conjunto, são iniciativas que procuram disseminar uma <b>nova cultura de gestão, participativa e orientada ao alcance de melhorias significativas na aprendizagem dos alunos.</b>		
D4	No Programa Ensino Integral, deve-se possibilitar aos estudantes sentir que aprender na escola <b>é uma situação de corresponsabilidade entre eles</b> , os docentes, a família e a equipe gestora da escola.	é uma situação de corresponsabilidade entre eles	Gestão Participativa/ Colaborativa
D4	<b>Todos os professores, coordenados pelo PCG, devem participar na definição das metodologias</b> a ser adotadas e dos recursos didáticos para cada forma de agrupamento nos espaços e tempos previstos, a fim de que as metas de aprendizagem sejam alcançadas nos prazos estabelecidos.	Todos os professores, coordenados pelo PCG, devem participar na definição das metodologias	Gestão Participativa/ Colaborativa
D5	Como se discutiu antes, embora o processo de aprendizagem implique uma construção individual, ele <b>não pode prescindir da contribuição e da colaboração de todos.</b> Assim, a socialização da reflexão sobre a prática move o processo de Formação Continuada.	não pode prescindir da contribuição e da colaboração de todos	Gestão Participativa/ Colaborativa
D5	Grande parte das demandas das escolas, por exemplo, é resolvida <b>com a discussão e a colaboração entre os educadores</b> , a partir das experiências que socializam e dos estudos que desenvolvem em tempos específicos, como, por exemplo, na HTPC.	com a discussão e a colaboração entre os educadores	Gestão Participativa/ Colaborativa

D5	Ao final dos trabalhos do dia, é importante que a equipe escolar <b>tenha uma devolutiva ou feedback por parte da equipe da Diretoria de Ensino.</b>	tenha uma devolutiva ou feedback por parte da equipe da Diretoria de Ensino	Gestão Participativa/ Colaborativa
D3	Porque o <b>Conselho de Escola é um colegiado de natureza consultiva e deliberativa</b> , articulado ao núcleo de direção, formado por, no mínimo, 20 e, no máximo, 40 representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, <b>que atua no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.</b>	que atua no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.	Gestão participativa/colaborativa

Fonte: Elaborado pelo autor

A Gestão Participativa/Colaborativa é apresentada aqui como uma categoria na medida em que congrega elementos do que se refere à participação da comunidade escolar nas decisões e escolhas da escola, algo que pode ser considerado o elemento mais comum das práticas de GD. A primeira questão que podemos observar, neste conjunto de excertos, é a ideia de corresponsabilidade e elaboração em conjunto. Os momentos nos quais unidades de registro relacionadas a essas palavras foram encontradas, elas estavam se referindo majoritariamente ao fato de que algumas práticas de decisão poderiam ser compartilhadas ora com professores, ora com toda a comunidade escolas, e dizem quase sempre respeito aos meios e não aos fins.

A participação encontrada na maioria dos excertos está representada em termos que expressam uma possibilidade de elaboração em conjunto, tais como “com a discussão e a colaboração entre os educadores”, e “estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores”. Esses termos se referem, majoritariamente a momentos de elaboração de documentos e ações que visem a melhoria dos resultados da escola, ou a momentos de decisões sobre ações que visem o alcance das metas e das exigências do programa.

Nesse sentido, a participação aqui está relacionada ao compartilhamento de formas de atingir os objetivos já pré-determinados da escola, e não à construção desses objetivos e metas. Trata-se, portanto, por hora, de uma participação com significado de “tomar ciência”, no qual as estratégias a serem adotadas para a realização dos objetivos postos pode ser compartilhada com os

agentes dessas ações. Sobre esse aspecto, Cavalcanti (2011) reflete-se na prática, essa participação se constitui realmente como uma possibilidade de divisão da gestão.

A democratização das decisões no âmbito das unidades escolares deve caminhar nesta perspectiva e se fundamentar na participação política como instrumento de poder na escola. (DEMO, 2001; PARO, 2000). Nesta perspectiva a democratização da gestão educacional possibilita abrir estes canais decisórios de intervenção nas políticas públicas educacionais, podendo interferir no âmbito da unidade escolar e na definição de políticas de redes de ensino, através de instâncias consultivas e deliberativas que forem criadas. Mas não é isto que acontece na prática. (CAVALCANTI, 2011, p. 07).

Dessa maneira, preliminarmente, a partir de apenas um documento, pode-se compreender que o significado de **Gestão Participativa/Colaborativa** expresso no documento está relacionado à construção conjunta de estratégias e ações que visem o cumprimento das metas do programa e da escola dentre gestão, professores e comunidade escolar.

### ***Categoria 2: Padronização das práticas de gestão***

A Categoria 2 – Padronização das práticas de gestão se encontra bastante presente nos resultados gerais e está listada na grande maioria dos documentos analisados. Isso faz com que se refira a ela quase como uma característica do PEI, pois encontra um elemento muito característico e também relacionado com a primeira categoria, que é a busca por uma gestão padrão, com pouca margem de manobra para a consecução dos projetos de cada escola.

O que é possível inferir a partir desta categoria é o fato de que os documentos do PEI/SP são bastante claros no que se relaciona ao modelo de gestão e modelo pedagógico. A palavra modelo já prescreve um padrão, algo a ser seguido, e é assim que a gestão pedagógica e administrativa do PEI/SP é focada, no cumprimento dos modelos pré-estabelecidos de estratégias de gestão. Os excertos apresentados e categorizados no Quadro 10 dão conta de expressar esta ideia.

Quadro 10: Quadro analítico da Categoria 2: Padronização das práticas de gestão

Documento	Excerto	UR	Categoria
-----------	---------	----	-----------

L1	I - Ensino Integral - tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e <b>gestão curricular e administrativa próprios</b> , conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio; (NR)	Gestão curricular e administrativa próprias	Padronização das práticas de gestão
L1	III - carga horária de <b>gestão especializada</b> - conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, conforme plano de ação estabelecido	Gestão especializada	Padronização das práticas de gestão
L1	XI - atuar como <b>agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão</b> , conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação	modelo pedagógico da Escola	Padronização das práticas de gestão
L8	Parágrafo único – A calibragem da avaliação das competências deve estar estritamente pautada nos indicadores de comportamento previstos no mapa de competências do Programa Ensino Integral, podendo ser utilizados todos os registros relativos à atuação do profissional ao longo do ano, que justifiquem a referida avaliação.	deve estar estritamente pautada nos indicadores de comportamento previstos no mapa de competências do Programa Ensino Integral	Padronização das práticas de gestão
L10	<b>Artigo 5º</b> - São atribuições específicas dos Vice-Diretores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho: I - auxiliar o Diretor na coordenação da <b>elaboração do plano de ação</b> ;	elaborar o seu programa de ação	Padronização das práticas de gestão
D1	Com o intuito de difundir, na rede de ensino do Estado de São Paulo, <b>modelos de gestão escolar voltados para melhoria</b>	modelos de gestão escolar voltados para melhoria dos	Padronização das práticas de gestão

	<b>dos resultados educacionais</b> , foram várias e significativas as iniciativas ao longo dos últimos anos.	resultados educacionais	
D1	Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o <b>modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar.</b>	modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar.	Padronização das práticas de gestão
D1	<b>avaliação, nivelamento, orientação de estudos</b> e atividades experimentais em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica.	avaliação, nivelamento, orientação de estudos	Padronização das práticas de gestão
D1	As práticas e vivências em Protagonismo Juvenil consistem em oportunidades para o aprendizado de habilidades fundamentais de <b>gestão, cogestão e heterogestão –de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida.</b> Para que os alunos possam exercê-la de forma adequada, para organizá-la institucionalmente, há a indicação dos <i>líderes de turma</i> .	gestão, cogestão e heterogestão –de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida	Padronização das práticas de gestão
D3	De posse das Diretrizes do Programa e das orientações providas da Pasta, <b>o Diretor de Escola da unidade indicada pela Diretoria de Ensino, convida a equipe e a comunidade escolar a conhecer o programa e transmite</b> as informações recebidas para, posteriormente, convocar o Conselho de Escola para a decisão formal de adesão. É importante que o Diretor de Escola proceda ao registro de todas as reuniões, com controle de frequência, identificação e assinatura dos presentes.	o Diretor de Escola da unidade indicada pela Diretoria de Ensino, convida a equipe e a comunidade escolar a conhecer o programa e transmite	Padronização das práticas de gestão
D4	O objetivo é que as equipes escolares, considerando as habilidades que os alunos ainda não dominam, segundo os indicadores das avaliações diagnósticas sistemáticas, possam prever/ rever <b>ações de nivelamento</b> para que os alunos deem continuidade, com êxito, aos estudos, no ano/série em curso.	ações de nivelamento	Padronização das práticas de gestão

Fonte: Elaborado pelo autor

Quando os documentos legais que determinam a forma de atuação do programa expressam a necessidade de que os gestores atuem como agentes multiplicadores de um modelo de gestão, e que haja um modelo de gestão para organizar a atuação dos gestores, vemos o direcionamento para a existência de uma proposta de padronização das atividades de gestão, de forma que as funções e a maneira de as exercer são pré-determinadas pelo modelo e aos gestores cabe a execução.

A padronização é a marca do programa PEI/SP, de modo que as diretrizes que orientam, organizam e estabelecem os mecanismos, as ferramentas e as práticas de gestão pedagógica e administrativas são padronizados e, por inferência, a formação dos agentes atuantes no PEI/SP se dá no sentido de aprender a implementar tais ferramentas, como já afirmou Pessente (2016)

Os educadores deparam-se com as Diretrizes do Programa já estabelecidas, ou seja, a mudança foi prescrita pois os educadores não participaram do processo de construção de suas Diretrizes. Dessa maneira, apesar do educador ter liberdade para inscrever-se no programa ou não, aqueles que se inscreverem terão que atender às Diretrizes apresentadas pela Secretaria da Educação sem ter participado do processo que as definiu. (PESENTE, 2016, p. 27)

Nesse modelo de gestão estão contidas as tarefas específicas de cada cargo de gestão, com funções bastante delimitadas para cada um deles e as formas como essas funções devem ser executadas. Há, inclusive a previsão dos instrumentos de participação coletiva e quais as instâncias que podem ser de decisão compartilhada e quais não. Ferreira (2020), expõe sobre este modelo da seguinte maneira

Na estrutura organizacional do Programa, o 'modelo' (terminologia recorrente no PEI, sendo aquilo que serve de objeto de imitação, reprodução) de competências dos diretores de escola traz o intuito do alinhamento das diversas frentes da gestão de desempenho dos profissionais, desde a avaliação de candidatos do processo de credenciamento à avaliação dos profissionais que atuam em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), bem como o desenvolvimento de plano de formação e de reconhecimento de profissionais. (FERREIRA, 2020, p. 66)

A mesma autora, ao apresentar respostas de diretores escolares do programa PEI/SP, enfatiza que a atuação dos mesmos é imitada pelos instrumentos padrão, ao dizer "Em outra resposta, um diretor justifica que "o diretor pode agir e conduzir a escola visando o protagonismo na maioria de suas

ações. Porém algumas ações que são estabelecidas pela SEE-SP não permitem muitas intervenções protagonistas” (p. 131). Ainda que de forma incipiente, o modelo de gestão do PEI/SP apresenta uma característica a ser destacada aqui em forma de categoria, que é a tentativa de padronização das atuações dos gestores em todas as escolas da rede. Como a **Padronização das Práticas de Gestão**, é uma categoria com ocorrência bastante significativa, podemos compreendê-la como uma característica que impacta a ocorrência de práticas de gestão fora do padrão, e, assim, podemos inferir sobre a limitação da autonomia da gestão da escola no que se refere às práticas possíveis.

### ***Categoria 3: Metas de desempenho a serem atingidos***

Esta categoria expressa uma das características da prática de gestão mais proeminentes do PEI/SP, que é a gestão para resultados. O Quadro 11 expressa os excertos categorizados nesta categoria e que são representativos de um valor, este explicitamente expresso em todos os documentos do programa. Segundo estes autores, “o PEI/SP é uma escola de resultados” (SÃO PAULO, 2016, p.13). É preponderante, em nossa análise, tanto nos documentos legislativos quanto nas orientações e diretrizes, que as estratégias de gestão do PEI/SP são voltadas para o cumprimento de metas de desempenho a serem medidas constantemente em busca de um resultado ótimo. Vejamos os excertos.

Quadro 11:Quadro analítico da Categoria 3 - Metas de desempenho a serem atingidos

<b>Documento</b>	<b>Excerto</b>	<b>UR</b>	<b>Categoria</b>
L1	IV - plano de ação - <b>documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral</b> , contendo diagnóstico, definição de <b>indicadores e metas</b> a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;	Indicadores e metas	Metas de desempenho a serem atingidos
L1	§ 4º - A permanência nas designações aos integrantes do quadro de pessoal das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será disciplinada em regulamento e estará condicionada a <b>aprovação em avaliações de desempenho</b> ,	aprovação em avaliações de desempenho,	Metas de desempenho a serem atingidos

	periódicas e específicas das atribuições desenvolvidas nas escolas e ao atendimento das condições estabelecidas no artigo 1º desta lei complementar. (NR)		
L1	I - planejar, implantar e articular todas as atividades <b>destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar;</b> (NR)	destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar;	Metas e desempenho a serem atingidos
L1	II - coordenar a elaboração do plano de ação, <b>articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos;</b> (NR)	plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos	Metas e desempenho a serem atingidos
L1	I - aprovação, em <b>avaliações de desempenho</b> , periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas Escolas;	aprovação, em avaliações de desempenho	Metas e desempenho a serem atingidos
L2	I - elaborar o seu Programa de Ação com os <b>objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos</b>	objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos	Metas de desempenho a serem atingidos
L2	VIII - <b>propor indicadores</b> que possibilitem à equipe escolar <b>avaliar o impacto, nos resultados da aprendizagem</b> , das atividades desenvolvidas na Sala/Ambiente de Leitura, no âmbito escolar;	avaliar o impacto, nos resultados da aprendizagem	Metas de desempenho a serem atingidos
L3	Verificação da utilização dos <b>resultados de avaliações como indicadores</b> de processo como: a) para o professor nos resultados do ensino, b) para o estudante no verificação de suas aprendizagens tendo em vista as metas de seu Projeto de Vida, c) para o PCA no alinhamento da área e, d) para o PCG na organização da Parte Diversificada para apoiar as aprendizagens da BNCC.	resultados de avaliações como indicadores	Metas de desempenho a serem atingidos
L4	2 - Programa de Ação – <b>documento de gestão a ser elaborado por toda a equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos</b> , conforme Plano de Ação elaborado, a partir das diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria da Educação;	com os objetivos, metas e resultados	Metas de desempenho a serem atingidos
L7	I – em todo o Ensino Fundamental e no Ensino Médio:	diagnóstico e definição de indicadores, de	Metas de desempenho a serem atingidos

	a) o Plano de Ação – <b>documento a ser elaborado coletivamente pelos gestores escolares e pelos docentes</b> , sob a coordenação do Diretor de Escola, e que deverá conter: <b>diagnóstico e definição de indicadores, de metas a serem alcançadas</b> , de estratégias e de instrumentos de avaliação da aprendizagem a serem utilizados; e	metas a serem alcançadas	
L12	<b>I - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;</b> (NR)	elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;	Metas de desempenho a serem atingidos
L13	<b>I - elaborar o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;</b>	com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;	Metas de desempenho a serem atingidos
D1	Desse modo, na concepção do Programa Ensino Integral para se garantir um salto de qualidade da educação de jovens e adolescentes a ampliação da jornada escolar é uma estratégia fundamental para viabilizar metodologias que deverão <b>eleva os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões.</b>	eleva os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões	Metas de desempenho a serem atingidos
D2	E, para tanto, devem ser desenvolvidos mecanismos que <b>mensurem o efetivo desempenho dessas atividades</b> , para diagnosticar a origem das dificuldades dos profissionais e, com isso, as necessidades de formação	mensurem o efetivo desempenho dessas atividades	Metas de desempenho a serem atingidos
D4	Com base nos <b>resultados dos alunos</b> por turmas, <b>o PCG constrói a síntese dos resultados</b> de um mesmo ano/série, por componente curricular, apresentando o índice percentual de domínio em cada item/habilidade avaliada	resultados dos alunos	Metas de desempenho a serem atingidos
D4	O PCG, de posse dos relatórios de similaridades e convergências, das metas e dos prazos e do Mapa de Defasagens da Escola, proporá agrupamentos de alunos para as <b>atividades de nivelamento</b> . Assim, todos os dados obtidos anteriormente devem ser	atividades de nivelamento	Metas de desempenho a serem atingidos

	considerados para a organização dos agrupamentos de alunos para o nivelamento		
D4	Nos agrupamentos, <b>devem ser priorizados os resultados, de acordo com o desempenho nas habilidades</b> (mapa de cada turma) em relação ao Mapa de Defasagens da Escola (indicadores das avaliações). Nesse agrupamento, podem ser adotadas as estratégias apresentadas a seguir.	devem ser priorizados os resultados, de acordo com o desempenho nas habilidades	Metas de desempenho a serem atingidos
D4	Sob essa perspectiva, <b>a projeção das metas e respectivos indicadores previstos no Plano de Ação de Nivelamento</b> , entre outros indicadores, deve retroalimentar as informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos dos Programas de Ação dos profissionais.	a projeção das metas e respectivos indicadores previstos no Plano de Ação de Nivelamento	Metas de desempenho a serem atingidos
D5	Para que a Formação Continuada seja um <b>meio para a consecução de objetivos e metas do Programa Ensino Integral</b> , é necessário encará-la como um direito, garantido e oferecido pelas diferentes instâncias da SEE-SP, favorecendo o desenvolvimento profissional dos participantes	meio para a consecução de objetivos e metas do Programa Ensino Integral	Metas de desempenho a serem atingidos
D5	No Modelo Pedagógico e de Gestão, os papéis estão bem delineados, a fim de <b>melhorar os processos e resultados propostos no Programa</b> , uma vez que essa definição organiza as ações a ser realizadas diariamente na escola.	melhorar os processos e resultados propostos no Programa	Metas de desempenho a serem atingidos

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nesses documentos, duas categorias sobressaltam em relação às outras, pois se referem aos momentos de expressão do significado principal encontrado, que é o de que a gestão e avaliação de desempenhos é totalmente voltada para a realização de metas de desempenho, e estas são o ponto de referência das escolas, como os próprios documentos deixam claro, por exemplo, nos excertos destacados a seguir:

*“Pretende-se, dessa maneira, contribuir para que o Programa Ensino Integral possa atingir seus objetivos e metas, garantindo o desenvolvimento pleno dos alunos, em termos das competências, habilidades e valores necessários ao convívio social, ao exercício pleno da cidadania e à inserção no mundo produtivo. (D8, p. 03)”*

*“Dessa forma, o Modelo de Gestão fornece as referências de escopo para as ações de Gestão de Desempenho de cada função do magistério, à medida que estabelece os limites da atuação de cada profissional e fornece instrumento para avaliação dos resultados observados na prática de cada atuação, conforme definido nos respectivos Programas de Ação. (D8, p. 06)”*

É possível inferir que os documentos expressam com elevada ênfase a ideia de que a gestão escolar das escolas do PEI/SP deve ser voltada para a verificação, a medição e o alcance dessas metas. Isso pode ser interpretado como impactante no que se refere à possibilidade de GD pois impõe parâmetros para as práticas de gestão pedagógica e administrativa da escola.

Os resultados de Matos (2019) apresentam também relatos de diretores entrevistados que corroboram a ideia de que a gestão para o alcance das metas é imperante e prevalecente na estrutura organizacional do PEI/SP.

Segundo os entrevistados, com o método e por meio da Plataforma Foco Aprendizagem da Secretaria de Educação Digital, é possível simular a quantidade de alunos que poderão ser reprovados, assim como os abandonos com vistas ao atingimento da meta anual em relação ao fluxo. Assim, é realizado um controle sistemático da frequência destes, porém se ainda assim o número for maior, há uma seleção pelos professores e o diretor dos alunos que serão reprovados. Ou seja, o foco é o cumprimento da meta em detrimento da aprendizagem. (MATOS, 2019, p. 80)

Com base nessa constatação, é imperante aqui refletirmos sobre quais impactos essas imposições sistêmicas podem ter sobre a ocorrência da GD. Isso é relevante dado que o exercício de práticas de GD está condicionado às possibilidades de sua realização, e, segundo alguns autores, as possibilidades desse exercício são limitadas pelas exigências e padronizações propostas no sistema do PEI/SP. Ainda com base em Matos (2019), “Para o monitoramento das ações das escolas, a SEE/SP criou uma ferramenta de gestão disponível na Secretaria Escolar Digital, de acesso restrito, a qual é de responsabilidade do diretor a inserção das informações. (p. 79). Isso posto, o trabalho do diretor e da equipe gestora da escola passa a ser a definição de estratégias para o cumprimento dessas metas, se distanciando, por exemplo, da possibilidade de decisão conjunta com a comunidade escolar sobre os objetivos de aprendizagem e de projetos para a unidade escolar.

A reflexão e por vezes a crítica à imposição exagerada de práticas de verificação e alcance de metas está presente também nos trabalhos de Giroto e Jacominni (2019), Lopes e Borghi (2019), quando assumem o conflito existente

entre ter metas de desempenho como fim do processo educativo e a necessidade de que essas metas sejam parte dos objetivos da escola. A autora afirma que “A avaliação é empregada como forma de monitoramento e responsabilização por resultados e a qualidade da educação é mensurada por meio de indicadores quantitativos.” (LOPES e BORGHI, 2019, p. 59)

Também Riscal e Luiz (2015) advertem sobre a importância exagerada que se dá para a avaliação de desempenho dos alunos no cumprimento de metas numéricas como elemento balizador de políticas públicas, isso refletindo sobre o papel das avaliações de larga escala na consecução de políticas públicas.

Nessa direção, Santana e Rothen (2014) fazem uma análise do Saesp e concluem que esta avaliação em larga escala tem sido utilizada como instrumento de controle do Estado sobre a educação básica, inserido em um contexto neoliberal de políticas públicas, e que tem tido consequências funestas para o conteúdo curricular (SANTANA; ROTHEN, 2014). (RISCAL e LUIZ, 2015, p. 87)

Por esses motivos e pela presença dos indicadores, é possível afirmar que as **Metas e desempenho a serem atingidas** se configuram como um significado que tem impacto nas práticas de GD nas escolas do PEI/SP. Esta categoria é complementada pela Categoria 4 - Gestão de pessoas por produtividade e resultados no que se refere à essa visão de objetivos da educação e da escola que é explicitada pelos documentos, tanto que se reflete nas estratégias de gestão das pessoas para resultados, como se observa no Quadro 12.

#### ***Categoria 4: Gestão de pessoas por produtividade e resultados***

Quadro 12: Quadro analítico da Categoria 4 - Gestão de pessoas para a produtividade e resultados

Documento	Excerto	UR	Categoria
D8	Para tanto, instituiu-se o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), que define um novo conjunto de atribuições para professores e gestores das escolas do Programa. Em função desse regime, implantou-se um <b>Modelo de Gestão de Pessoas por Competência</b> , com vistas a potencializar o desenvolvimento desses profissionais para o efetivo desempenho de suas atribuições e, por consequência, <b>alcançar os objetivos de formação integral dos alunos.</b>	Modelo de Gestão de Pessoas por Competência	Gestão de Pessoas para produtividade e resultados

D8	Ao longo do ano, o educador é <b>avaliado a fim de identificar o avanço no desenvolvimento das competências, processo que gera novas informações para revisão e adequação de seu Plano Formativo.</b> Trata-se, portanto, da Gestão de Desempenho, processo cíclico que tem como origem a avaliação de competências na entrevista, produto do credenciamento, e culmina em nova avaliação de competências, já no Regime de Dedicção Plena e Integral.	Identificar avanços nas competências	Gestão de Pessoas para produtividade e resultados
D8	Dessa forma, o Modelo de Gestão fornece as referências de escopo para as ações de Gestão de Desempenho de cada função do magistério, à medida que estabelece os limites de atuação de cada profissional e fornece <b>instrumento para avaliação dos resultados observados na prática de cada atuação, conforme definido nos respectivos Programas de Ação2.</b>	avaliação dos resultados observados na prática de cada atuação	Gestão de Pessoas para produtividade e resultados
D8	Gerir pessoas, segundo o autor, significa orientar e direcionar o agregado de relações humanas, sendo um pilar fundamental em qualquer organização, <b>uma vez que o sucesso dela depende do desempenho humano.</b>	Desempenho humano	Gestão de Pessoas para produtividade e resultados
D8	Na perspectiva estratégica, os processos são estruturados para potencializar <b>o cumprimento dos objetivos das organizações e, quando articulados por competências, pautam-se na mesma referência de comportamento esperado: os profissionais são selecionados, formados, avaliados, promovidos e desligados, tendo como referência o Mapa de Competências da organização.</b>	Mapa de competências para a organização	Gestão de Pessoas para produtividade e resultados
D8	Por uma extensão natural, essa mesma referência é utilizada no <b>processo de avaliação dos profissionais e, por consequência, no Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF).</b> Dessa forma, viabiliza-se coerência	alcance dos objetivos do Programa.	Gestão de Pessoas para produtividade e resultados

	entre as ações em Gestão de Pessoas e, principalmente, <b>incentiva-se o desenvolvimento de competências que favorecem o alcance dos objetivos do Programa.</b>		
D8	As premissas do Programa Ensino Integral estabelecem as <b>características imprescindíveis que, naturalmente, referenciam o que se espera do comportamento de cada profissional para garantir sua inserção e seu alcance no âmbito do Programa.</b>	Comportamento esperado	Gestão de Pessoas para produtividade e resultados
D8	A segunda etapa, que pode ser realizada paralelamente à primeira, é a <b>Avaliação dos resultados</b> . Essa avaliação é feita pelos gestores diretamente articulados com a ação do profissional, no âmbito do Comitê de Avaliação, e <b>busca encontrar evidências de resultado da atuação de cada profissional</b> . Ocorre somente ao final de um determinado ciclo (semestre ou ano letivo), portanto não contempla os profissionais recém-ingressantes.	busca encontrar evidências de resultado da atuação de cada profissional	Gestão de Pessoas para produtividade e resultados
D8	Conclui-se que o Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares está alinhado com as tendências atuais da <b>Gestão de Pessoas, apoiando o processo de desenvolvimento de seus educadores com vistas ao alcance dos objetivos de formação integral dos alunos</b>	alcance dos objetivos de formação integral dos alunos	Gestão de Pessoas para produtividade e resultados
D8	No Programa Ensino Integral, a devolutiva deve ser dada a todos os profissionais que atuam em Regime de Dedicção Plena e Integral, sendo utilizada como referência a avaliação do processo de credenciamento, para os que iniciaram a participação no Programa, e a <b>avaliação de desempenho 360º, para os que já atuavam nesse regime no ano anterior</b> . É importante ressaltar que a devolutiva deve ser uma ação constante durante todo o ano escolar, <b>a partir das novas</b>	Avaliação de desempenhos 360º	Gestão de Pessoas para produtividade e resultados

	<b>percepções acerca do comportamento dos profissionais.</b>		
D8	Elabora o planejamento de suas ações de forma a <b>contribuir para o alcance das metas do Plano de Ação da escola.</b>	Alcance das metas da escola	Gestão de Pessoas para produtividade e resultados
D8	Mostra-se aberto a ouvir e apoia os profissionais da escola em seu processo de formação acadêmica e profissional, <b>tendo em vista melhorar os resultados conjuntos.</b>	Tendo em vista melhorar os resultados conjunto	Gestão de Pessoas para produtividade e resultados
L1	4º - A permanência nas designações aos integrantes do quadro de pessoal das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será disciplinada em regulamento e <b>estará condicionada a aprovação em avaliações de desempenho</b> , periódicas e específicas das atribuições desenvolvidas nas escolas e ao atendimento das condições estabelecidas no artigo 1º desta lei complementar. (NR)	estará condicionada a aprovação em avaliações de desempenho	Gestão de pessoas por produtividade e resultados
L1	§ 5º - A <b>cessação da designação</b> dos servidores elencados no § 1º deste artigo poderá ocorrer a qualquer momento, <b>caso não estejam correspondendo à atuação específica do Programa Ensino Integral.</b> (NR)	caso não estejam correspondendo à atuação específica do Programa Ensino Integral	Gestão de pessoas por produtividade e resultados
L1	III - <b>gerir os recursos humanos</b> e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectivo Escola e os projetos de vida dos alunos;	gerir os recursos humanos	Gestão de pessoas por produtividade e resultados
L1	I - <b>aprovação, em avaliações de desempenho</b> , periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas Escolas; II -	aprovação, em avaliações de desempenho	Gestão de pessoas por produtividade e resultados
L5	§ 4º - Na análise da <b>compatibilidade do perfil</b> será utilizada a <b>avaliação por competências</b> , definidas a partir das premissas do Programa Ensino Integral, conforme o estabelecido no Anexo II desta resolução, sendo que para cada competência haverá aferição de 1 (um) a 4 (quatro) pontos.	avaliação por competências	Gestão de pessoas por produtividade e resultados

L6	Artigo 2º - A avaliação dos servidores do Quadro do Magistério, quanto ao <b>desempenho das competências previstas</b> , em Regime de Dedicção Plena e Integral – RDPI, bem como quanto a seu comprometimento com o Programa, dar-se-á mediante a definição de macroindicadores, desdobrados em microindicadores, para cada cargo/função, observado o constante do Anexo I, que integra a presente resolução.	desempenho das competências previstas	Gestão de pessoas por produtividade e resultados
L6	Artigo 3º - <b>A avaliação do comprometimento e engajamento</b> será realizada por comitês de avaliação, a partir de informações objetivas de assiduidade e do cumprimento das ações planejadas de cada servidor, conforme previsto no Programa de Ação, constante do Anexo II desta resolução	A avaliação do comprometimento e engajamento	Gestão de pessoas por produtividade e resultados
L6	§ 1º – O resultado da <b>avaliação das competências</b> considera a média obtida na pontuação entre todas as competências avaliadas, a partir das respostas aos questionários de avaliação, excetuando-se as de autoavaliação	avaliação das competências	Gestão de pessoas por produtividade e resultados
L8	Artigo 2º - A avaliação deverá observar a atuação dos profissionais no <b>desempenho das competências previstas</b> para o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, bem como os seus resultados junto ao Programa.	desempenho das competências previstas	Gestão de pessoas por produtividade e resultados
D2	Esse modelo de competências permite o alinhamento das diversas frentes da <b>gestão de desempenho dos profissionais</b> no Programa, desde a avaliação de candidatos do processo de credenciamento à avaliação dos profissionais que já atuam em Regime de Dedicção Plena e Integral, bem como o desenvolvimento de plano de formação e de reconhecimento de profissionais.	gestão de desempenho dos profissionais	Gestão de pessoas por produtividade e resultados
D2	Além dos questionários da avaliação das competências, em 2014 foram considerados <b>critérios de comprometimento dos profissionais com a</b>	critérios de comprometimento dos profissionais com a atuação no programa	Gestão de pessoas por produtividade e resultados

	<b>atuação no programa</b> , com critérios de assiduidade, considerando o registro de ausências, e o cumprimento das ações planejadas nos instrumentos de gestão.		
--	---	--	--

**Fonte:** Elaborado pelo autor

Como se pode perceber, a Categoria 4 é a mais abundante em número de ocorrências nos documentos analisados e, junto com a Categoria 3, formam o que se observa aqui como um significado gerencial de gestão de desempenhos. Ou seja, muitos excertos expressam UR que compõem um significado tanto para a função da escola quanto para a implementação das estratégias de gestão que está relacionado à atuação das equipes gestoras no sentido de garantir o cumprimento das metas criadas para as escolas. Cavalcanti (2011), assim como Ferreira (2020) já haviam observado este fator.

O foco nos resultados é um aspecto do gerencialismo, assim, coloca-se a importância de identificar as atividades estatais para os resultados e não na sua estrutura. Surgem conceitos novos na administração pública, como eficiência, eficácia e efetividade, que passam a orientar a atividade estatal, buscando torná-la mais concisa e objetiva. (CAVALCANTI, 2011, p. 03)

Nesse íterim, o exercício interpretativo e de inferência que fazemos aqui é se estas categorias encontradas causam impactos na possibilidade ou nos meios de exercício da GD nas escolas do PEI/SP. E assim fazemos a reflexão.

A GD, como explicitado no Capítulo 2 desta dissertação, é antes de tudo um valor a ser perseguido na construção das políticas públicas e a também na execução das tarefas na escola. As práticas de GD devem estar possibilitadas em todas as frentes decisórias da escola. Todavia, quando as práticas de Gestão de Pessoas recomendadas pelos documentos se apresentam tão arraigadas à concepção de resultados pré-concebidos a serem alcançados, e quando a estrutura gerencial de recursos humanos da escola se apresenta com critérios a serem medidos de desempenho e comportamento, isso significa que a gestão de recursos humanos não está entre as frentes nas quais é possível uma construção democrática, uma vez que as metas, os parâmetros e os instrumentos de medida são definidos.

Neste modelo, a gestão de pessoas se apresentada significada como uma sequência de passos a serem seguidos pela equipe gestora no sentido de medir e tabular o nível de alcance das metas pelos segmentos de trabalhadores da escola. Conforme reflete Cavancanti (2011, p. 04), “a percepção da democracia

como caminho para se alcançar a qualidade e a eficiência é um fator que deve ser levado em consideração, e acima de tudo com definições específicas”.

E, nas palavras de Ferreira (2020), os mecanismos padrão de gestão e as predefinições presentes nos documentos sobre como a gestão pedagógica deve ser feita implica e tornar a equipe gestora da escola quase que como gerentes de implementação desses modelos, e cita o PDCA, presente no modelo de gestão do PEI/SP como exemplo.

Nos documentos diretivos as escolas são recorrentes nomenclaturas, como “modelo”, “excelência”, dentre outros, que estão arraigados ao seu viés gerencial no contexto escolar. A atuação da gestão pública orientada para resultados e a adoção de metodologias de planejamento, como o PDCA, em busca da oferta de um ensino público de qualidade, tem marcado a educação paulista nos últimos anos. Esta metodologia de planejamento norteia as escolas, orientado pelo modelo de gestão, na medida em que esta revela e oportuniza a eficácia das ações pedagógicas. (FERREIRA, 2020, p. 69)

Com base no fato de que a **Gestão de pessoas por produtividades e resultados** é um significado de GD possível no PEI/SP, supomos não fazer parte do escopo de possibilidades de efetivação da GD a gestão de pessoas exercida no PEI/SP, a partir dos termos desses documentos. Os mesmos fundamentos podem ser observados na Categoria 5 – Gestão como avaliação de desempenhos, cujos excertos se observam no Quadro 13.

### ***Categoria 5: Gestão como avaliação de desempenhos***

Quadro 13: Quadro analítico da Categoria 5 - Gestão como avaliação de desempenhos

Documento	Excerto	UR	Categoria
D8	O processo de credenciamento marca o início das ações de <b>Gestão de Pessoas por Competência</b> : ele corresponde às ações sistematizadas para preenchimento das vagas de gestores e professores nas escolas do Programa.	Gestão de Pessoas por Competência	Gestão como avaliação de desempenhos
D8	Nas entrevistas, a banca de avaliação (composta por até duas pessoas, sendo Supervisores de Ensino e/ou Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico – PCNP) <b>utiliza o método de avaliação de competências, pelo qual se buscam evidências do comportamento esperado (competências) ao explorar as</b>	Evidências do comportamento esperado	Gestão como avaliação de desempenhos

	<b>experiências profissionais do candidato.</b> Trata-se de uma etapa necessária para todo educador que inicia sua participação no Programa Ensino Integral.		
D8	Dessa forma, a Formação das Equipes define as oportunidades para desenvolvimento e aperfeiçoamento, sistematizadas e acompanhadas no âmbito da <b>Gestão de Desempenho que, por sua vez, estabelece as demandas de ações formativas – tanto as de âmbito local, nas unidades, quanto as de âmbito regional ou central.</b>	Gestão de Desempenho	Gestão como de avaliação de desempenhos
D8	Excelência em gestão: Comprometimento com o processo e o resultado	Resultados	Gestão como de avaliação de desempenhos
D8	A quarta etapa do processo de Gestão de Desempenho é a <b>Devolutiva ao profissional</b> quanto aos resultados de sua avaliação. Para os casos em que a avaliação considerada é fruto do processo de credenciamento, é responsável pela devolutiva um dos avaliadores da banca de avaliação, com acompanhamento do Diretor. Quando se trata da avaliação de desempenho, os gestores diretos do profissional são responsáveis pela devolutiva. Esta é uma ação importante e delicada, <b>pois exige maturidade do profissional avaliado para ouvir as percepções dos diversos avaliadores e cuidado do gestor em sua condução.</b>	Devolutiva ao profissional	Gestão como de avaliação de desempenhos
D8	<b>É necessário que o gestor acompanhe de forma próxima e invista na formação do profissional, observando se há sinais de evolução.</b> Caso essa evolução não aconteça, este deverá ser cessado do Programa.	Gestor acompanha a adequação dos professores	Gestão como de avaliação de desempenhos
L3	<b>Monitoramento do Currículo:</b> verificação, pelo PCA, quanto ao andamento do Previsto, Dado e Aprendido do plano de aulas de cada professor da área	Monitoramento do Currículo	Gestão como de avaliação de desempenhos

L3	<b>Verificar o andamento das metas de desempenho</b> que a área entregará para o Plano de Ação da Escola (metas de aprendizagem, de frequência).	Verificar o andamento das metas de desempenho	Gestão como de avaliação de desempenhos
L3	<b>Monitoramento do desenvolvimento dos Guias de Aprendizagem.</b>	Monitoramento	Gestão como de avaliação de desempenhos
L3	<b>Monitoramento do Currículo:</b> verificação, pelo PCA, quanto ao andamento do Previsto, Dado e Aprendido do plano de aulas de cada professor da área.	Monitoramento do Currículo	Gestão como de avaliação de desempenhos
L3	Acompanhamento do PCG sobre o <b>monitoramento do Currículo</b> realizado pelos PCA em cada área, sobre o alinhamento e ações interdisciplinares e sobre dimensionamento das avaliações e atividades considerando os tempos de aprendizagem dos estudantes	monitoramento do Currículo	Gestão como de avaliação de desempenhos
L3	<b>Monitoramento pelo Vice da relação entre aulas Previstas e Dadas de Projeto de Vida.</b>	Monitoramento	Gestão como de avaliação de desempenhos
L3	<b>Monitoramento dos resultados</b> das aulas e apoio aos professores.	Monitoramento dos resultados	Gestão como de avaliação de desempenhos

Fonte: Elaborado pelo autor

A categoria “Gestão como avaliação de desempenhos” é uma extensão, porém mais específica da análise realizada anteriormente. Nessa categoria foram reunidas as UR que expressam mais pontualmente a avaliação, o acompanhamento e a regulação de desempenhos dos trabalhadores da escola como uma prática de gestão. Entendemos que essa pode ser compreendida como uma expressão de significado para a GD nos documentos, uma vez que se relaciona a uma prática a ser exercida pelas equipes gestoras da escola e que está ligada, como na reflexão anterior, à adequação obrigatória às premissas do programa. Um dos trechos do documento D8, ao apresentar as características esperadas da gestão, expõem.

**Q5 – Transformar potencial em desempenho:** profissional que apresenta os resultados esperados, bem como as competências esperadas para a função. - Entrega as ações previstas em seu Programa de Ação e é percebido como alguém que apresenta as competências esperadas para a função no Programa Ensino Integral (ainda que ambos de forma parcial). - É onde se espera que a maior parte dos profissionais estejam posicionados. - É necessário considerar suas lacunas de resultados e desenvolvimento das competências e desenhar ações para que ele possa transformar seu potencial em desempenho. (D8, p. 26)

Mais uma vez, neste caso, a proposta de atuação da gestão está determinada pelo cumprimento das metas específicas de resultados e comportamentos dos outros segmentos da escola, baseados nos planos comuns de atuação e nos planos individuais de autodesenvolvimento. Esta característica foi destacada também na pesquisa de Venco e Matos (2019), corroborando a existência desse significado para a ação avaliativa atribuída à gestão.

Assim, apreende-se que a matriz teórica orientadora das ações em gestão direciona sua opção para a “gestão de pessoas por competência”, a qual prevê uma sucessão de processos que abarcam desde o recrutamento e a seleção ao desligamento dos trabalhadores e trabalhadoras, passando, necessariamente, pela avaliação de desempenho e desenvolvimento. (p. 388)

Ressaltamos que aqui não se faz uma crítica à existência de metas a serem cumpridas pela escola ou mesmo um plano de ação para a realização dessas metas, mas executamos uma inferência sobre as possibilidades de GD efetivamente se concretizarem também a respeito dos aspectos pedagógicos da escola quando todos os objetivos centrais de formação são pré-definidos e à equipe escolar basta elaborar estratégias de efetivação dessas metas. A Categoria 6 – Diretor como liderança expressa uma presença marcante nos documentos orientadores do PEI/SP.

### ***Categoria 6: Diretor como liderança***

Um significado bastante presente nos termos encontrados nos documentos está relacionado à figura do gestor (a) escolar como liderança. Essa característica é relativamente presente e está bastante explícita nos momentos em que são encontradas nos documentos. São muito característicos os momentos em que a figura do gestor (a) escolar é apresentado relacionado aos termos “líder”, “avaliador”, “acompanhamento”, “validação”, “espelho”, “farol”, etc. Ou seja, nesses documentos, a figura do gestor é associada à uma espécie de liderança que tem, entre as suas incumbências, a função e inspirar, fiscalizar, avaliar e determinar sanções. Os excertos e UR que foram relacionadas a esta categoria estão expressos no Quadro 14.

Quadro 14: Quadro analítico da Categoria 6 - Diretor(a) como liderança

Documento	Excerto	UR	Categoria
-----------	---------	----	-----------

D8	Outra alteração importante, mas não associada à estrutura organizacional propriamente dita, consiste na redefinição das responsabilidades entre os gestores da unidade no sentido de reposicionar o Diretor da escola para que ele possa assumir um papel mais estratégico no macroplanejamento dos processos escolares, <b>acompanhando o planejamento e a execução das ações por professores e demais gestores, definindo e acompanhando as rotinas escolares dos profissionais de apoio escolar e fomentando a participação da comunidade escolar e parceiros da escola</b>	Acompanhando o planejamento e a execução das ações por professores e demais gestores	Diretor liderança como
D8	Atua como <b>modelo a ser seguido</b> pelos alunos e profissionais da escola.	modelo a ser seguido	Diretor como liderança
D8	<b>Lidera a elaboração do Plano de Ação da escola alinhado ao Plano de Ação do Programa Ensino Integral</b> , incentivando e viabilizando a participação de toda a comunidade escolar.	Lidera a elaboração	Diretor liderança como
D8	<b>Orienta os gestores no planejamento</b> com vistas a garantir a articulação das ações com o Plano de Ação da escola.	Orienta os gestores	Diretor liderança como
D8	<b>Incentiva toda a comunidade escolar a trabalhar conjuntamente</b> em prol de objetivos comuns.	Incentiva toda a comunidade	Diretor liderança como
L1	XI - <b>atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola</b> , de suas práticas educacionais e de gestão, <b>conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;</b>	atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola	Diretor liderança como
L3	<b>Diretor apoiar Presidentes em suas demandas</b> (o que não significa prover, mas, por exemplo, facilitar acesso a espaços da escola, facilitar e apoiar em contatos para parcerias, dentre outros).	Diretor apoiar Presidentes em suas demandas	Diretor liderança como
	<b>XI - atuar como agente difusor e multiplicador</b> do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros	estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores	Diretor Liderança como

	fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;		
D2	VIII - planejar e <b>promover ações voltadas ao esclarecimento</b> do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida;	promover ações voltadas ao esclarecimento	Diretor liderança como
D2	XI - <b>atuar como agente difusor e multiplicador</b> do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;	atuar como agente difusor e multiplicador	Diretor liderança como

Fonte: Elaborado pelo autor

É substancial a relação da gestão com um órgão administrativo, seja financeiro ou de pessoas nos documentos analisados. Evidentemente que a gestão é principalmente a administração da escola. No entanto, essa categoria expressa uma novidade em termos de caracterização da gestão, pois informa aos demais setores das escolas que a forma como a gestão executa as suas ações administrativas deve ser exemplo e espelho, atribuindo ao diretor (a) uma função subjetiva até então pouco presente nos documentos das escolas regulares, que é a de inspirador. Ganzeli (2011) argumenta esta questão quando afirma:

A definição de metas pelos órgãos centrais e a introdução da avaliação externa aos processos de ensino, ampliaram o controle, ao mesmo tempo em que intensificaram o trabalho dos educadores. O diretor de escola ganhou a imagem de líder, assumindo a responsabilidade pela condução eficaz das alterações necessárias na organização escolar para o alcance dos objetivos colocados para a escola (GANZELI, 2011, p. 21)

Nos cabe aqui ponderar, como nas outras categorias, acerca da relação entre esse elemento categórico bastante evidente nos documentos do PEI/SP e as possibilidades de GD nestas escolas.

A princípio nos pomos a refletir sobre esse papel gestor líder da direção da escola e as incumbências atribuídas a esta equipe gestora. A princípio é importante que a administração principal da escola seja exercida por alguém em quem se confia e que se têm como espelho de ações, de modo que a forma de conduzir as decisões da escola é respeitada pela comunidade escolar. As UR encontradas inclusive carregam essa liderança como algo inspirador ou

agregador, e incube o diretor de conquistar, gerenciar conflitos, e inspirar a comunidade escolar. Isso fica expresso em trechos tais como:

*“D8: Atua como modelo a ser seguido pelos alunos e profissionais da escola”*

*“D8: Incentiva toda a comunidade escolar a trabalhar conjuntamente em prol de objetivos comuns.”*

Dessa maneira, há de se expressar que, em muitos trechos dos documentos, essa característica de liderança está relacionada à promoção de atitudes inspiradoras e de conciliações no ambiente escolar. Contudo, este incentivo à transformação do diretor em figura de liderança pode ser atrelada ao seu poder de influência na escola, e isso, no contexto do PEI/SP, pode acarretar em um discurso autoritário. Lima (2014) argumenta que o já descrito modelo de gestão empresarial – gestacínario, nos termos do autor - da escola têm sido responsáveis pela concentração de decisões na gestão escolar, como se esta se tornasse um gerente empresarial da escola com poderes para influir na permanência dos profissionais

O diretor escolar passa a concentrar mais poderes sobre o interior da escola, a nomear e a demitir livremente os detentores de outros cargos e a ser responsabilizado perante as autoridades e o órgão de topo pelos resultados da sua gestão, com destaque para a produção de resultados escolares mensuráveis e comparáveis através de modalidades de avaliação externa estandardizada. (LIMA, 2014, p. 1077)

Enquanto o papel do diretor é incentivado nas escolas que seja um líder ou espelho de ações, as atribuições deste mesmo incluem, entre outras, a avaliação e a decisão sobre cessação da designação de professores, além da livre escolha dos outros membros da equipe gestora, tal como Professor Coordenador Geral (PCG) e o próprio Vice-Diretor. Esse fator é importante e expresso também por Matos (2019) quando diz que “A SEE/SP normatiza a forma como os diretores deverão acompanhar e orientar cada profissional com vista a formação a partir do quadrante definido, conforme segue (p. 104)”. Por exemplo, no documento L1 se lê:

**L1:** *“Artigo 10 - A permanência de integrante do Quadro do Magistério em Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos: I - aprovação, em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas Escolas;”*

Dessa forma, apesar da figura do diretor, no PEI, ser expressa como uma liderança que deve conquistar o respeito e inspirar a comunidade escolar, por outro lado, as incumbências e os processos decisórios dos quais os diretores

participam pode fazer com que esta liderança seja exercida como forma de imposição de métodos e técnicas, mesmo que visando o cumprimento das premissas, valores e regras do programa. A reflexão a este respeito está atrelada à ideia de que, quando um gestor detém incumbências que perpassam pela permanência ou pela avaliação de outros, passam a imperar as relações chamadas de clientelismo, de forma que a liderança do diretor é constantemente impactada pelas relações do poder e interesse.

Assim, em uma relação assimétrica, entre dominantes e dominados, é o conteúdo afetivo da relação que impede a ruptura. A amizade agiria como garantia mútua de proteção. Em instituições como as escolas surgem, com frequência um tipo de amizade que Bahia (2003) denomina instrumental, que une interesses privados comuns e propicia a criação das “panelinhas”. As “panelinhas” são catalizadoras de elementos afetivos que podem ser usados para contrabalançar as demandas pessoais em relação às normas impessoais. Nas relações puramente clientelistas, as trocas são constituídas por privilégios econômicos ou proteção política que têm como pagamento, uma posição de respeito, subordinação e lealdade (CONTI, LUIZ e RISCAL, 2013, p. 194)

De fato, não se trata de afirmar que a liderança que é cobrada dos diretores das escolas do PEI/SP seja objeto de barganha entre os membros da comunidade escolar, mas de enfatizar que este aspecto pode reverberar na escola como um atestado de poder da gestão, o que pode influenciar na possibilidade de ocorrência de práticas de GD.

***Categoria 7: Avaliação de competências realizada entre os membros do programa***

A Categoria 7 expressa um dos pontos mais relevantes e mais característicos da dinâmica cotidiana do PEI/SP, uma vez que trata da avaliação interna dos professores que atuam no programa. Como apresentado no Capítulo 2 desta dissertação, a permanência dos professores, assim como dos demais membros no programa está atrelada à avaliação pelos pares e pela gestão escolar. Este momento é muito importante na caracterização das práticas democráticas de gestão de pessoas, como discutiremos na constituição desta categoria. O Quadro 15 apresenta os excertos que dão conta desta categoria.

Quadro 15: Quadro analítico da Categoria 7 - Avaliação de competências realizada entre os membros do programa

Documento	Excerto	UR	Categoria
-----------	---------	----	-----------

D8	No âmbito das escolas, <b>tanto o Professor Coordenador como os próprios alunos têm condições de avaliar os professores</b> , pois ambos observam a atuação do educador de alguma perspectiva, assim como seus pares professores ou os demais gestores (Diretor e Vice-diretor).	Avaliação por todos sobre todos	Avaliação de competências realizada entre os membros do programa
D8	No Programa Ensino Integral, a devolutiva deve ser dada a todos os profissionais que atuam em Regime de Dedicção Plena e Integral, sendo utilizada como referência a avaliação do processo de credenciamento, para os que iniciaram a participação no Programa, e a <b>avaliação de desempenho 360º, para os que já atuavam nesse regime no ano anterior</b> . É importante ressaltar que a devolutiva deve ser uma ação constante durante todo o ano escolar, <b>a partir das novas percepções acerca do comportamento dos profissionais</b> .	Avaliação de desempenhos 360º	Avaliação de competências realizada entre os membros do programa
D8	Todos os profissionais da escola, em alguma medida, <b>são corresponsáveis pelo desenvolvimento de cada profissional, ajudando a identificar seus pontos de melhoria – alunos, funcionários, familiares dos alunos, gestores e professores</b> . Todos podem ser vistos como parceiros, uma vez que o desenvolvimento de cada profissional reflete positivamente sobre todos, em particular alunos e suas famílias, que são beneficiários diretos da melhoria da formação decorrente desse processo.	Todos os profissionais são corresponsáveis pela avaliação	Avaliação de competências realizada entre os membros do programa
D8	<b>Escuta abertamente as devolutivas recebidas e reavalia seus comportamentos e práticas</b> .	Escuta abertamente as devolutivas	Avaliação de competências realizada entre os membros do programa
L5	II – o <b>perfil do profissional</b> para atuação no modelo pedagógico e de gestão desenvolvido nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, mediante avaliação por competências realizada	perfil do profissional	Equipe gestora com poder de avaliação e cessação

	em entrevista.		
L5	quanto ao perfil: com a atribuição de até 20 (vinte) pontos, aferidos de acordo com a análise da <b>compatibilidade do perfil do candidato frente ao perfil exigido para o desempenho das atribuições relativas ao Regime de Dedicção Plena e Integral</b>	compatibilidade do perfil	Equipe gestora com poder de avaliação e cessação
L6	I – Quadrantes Q3 a Q9: definição de plano de desenvolvimento e formação, específico para cada profissional, e acompanhamento das avaliações bimestrais, conforme regulamentação a ser baixada;	decisão sobre a permanência ou não do servidor no Programa	Equipe gestora com poder de avaliação e cessação
L6	II – Quadrantes Q1 e Q2: a <b>decisão sobre a permanência ou não do servidor no Programa</b> , devidamente justificada pelo respectivo comitê de avaliação, deverá ser validada pelo comitê de avaliação regional.	decisão sobre a permanência ou não do servidor no Programa	Equipe gestora com poder de avaliação e cessação
L6	Artigo 8º – A realização da devolutiva do resultado final da avaliação ao servidor, é de responsabilidade dos integrantes do <b>comitê de avaliação</b> , em conformidade com o disposto no artigo 5º desta resolução, sendo que os resultados subsidiarão as recomendações de formação e a decisão quanto a permanência no Programa.	comitê de avaliação,	Equipe gestora com poder de avaliação e cessação
L6	Parágrafo único – A devolutiva, referida no <i>caput</i> deste artigo, <b>deverá ser realizada pelo Diretor de Escola e pelo Supervisor de Ensino</b> , no caso de servidores, a que se aplica o disposto no inciso II do artigo 7º desta resolução, cuja permanência no Programa tenha sido cessada.	deverá ser realizada pelo Diretor de Escola e pelo Supervisor de Ensino	Equipe gestora com poder de avaliação e cessação
L6	Artigo 9º – Os profissionais envolvidos no processo de avaliação de que trata esta <b>resolução responderão pela veracidade das informações fornecidas</b> , sob pena de responsabilização administrativa, civil e criminal.	decisão sobre a permanência ou não do servidor no Programa	Equipe gestora com poder de avaliação e cessação de profissionais.
D2	Esse processo respeita o caráter diferenciado do modelo,	Esse processo é conduzido pelas	Avaliação de competências

	com <b>avaliação do perfil dos candidatos</b> em relação às competências esperadas para o Regime de Dedicção Plena e Integral. <b>Esse processo é conduzido pelas respectivas Diretorias de Ensino das escolas participantes</b> e, atualmente, envolve a inscrição prévia, análise de assiduidade e entrevista para avaliação por competência.	respectivas Diretorias de Ensino das escolas participantes	realizada entre os membros do programa
D2	Os dados de assiduidade fornecem alguma informação em relação ao histórico de comprometimento que este profissional manteve no exercício de sua função/cargo na rede estadual. Analisam-se as informações dos últimos três anos, e <b>desconta-se toda e qualquer ausência do profissional para cômputo do indicador, com exceção das ausências decorrentes de férias, licença-gestante, licença-paternidade, licença-adoção e licença-prêmio.</b>	desconta-se toda e qualquer ausência do profissional para cômputo do indicador, com exceção das ausências decorrentes de férias, licença-gestante, licença-paternidade, licença-adoção e licença-prêmio.	Avaliação de competências realizada entre os membros do programa
D2	Para que a avaliação capte todas as perspectivas da atuação do educador nessas dimensões, <b>todos aqueles que têm condições de avaliar a atuação do profissional serão avaliadores.</b> Dessa forma, os alunos e demais colegas de trabalho deverão avaliar o educador para que a avaliação seja a mais completa possível. As perguntas avaliativas de cada agente avaliador contempla a perspectiva na qual esse apresenta condições de avaliar a atuação do educador.	todos aqueles que têm condições de avaliar a atuação do profissional serão avaliadores.	Avaliação de competências realizada entre os membros do programa
D4	<b>A avaliação pressupõe juízos de valor e marcas da subjetividade do avaliador.</b> Essa característica inerente da avaliação, entretanto, não pode servir de argumento para a não construção de mecanismos de acompanhamento e instrumentos que possam parametrizar o processo de ensino e aprendizagem	A avaliação pressupõe juízos de valor e marcas da subjetividade do avaliador	Avaliação de competências realizada entre os membros do programa
D5	Para que o novo formato de escola possa garantir sua finalidade, a formação de jovens autônomos, solidários e	é preciso que as equipes escolares se alinhem a esses	Avaliação de competências realizada entre os

	competentes, <b>é preciso que as equipes escolares se alinhem a esses princípios e a essas premissas.</b>	princípios e a essas premissas.	membros do programa
--	---	---------------------------------	---------------------

As avaliações, dentro dos documentos do PEI/SP, ganham um status de grande importância, uma vez que há, no programa, instrumentos dos mais variados de avaliação do cumprimento das metas e de comportamentos esperados, como já visto. Uma marca que detectamos nesses documentos analisados é a significação da avaliação compartilhada entre os pares e pelos membros do programa.

Ou seja, a ideia bastante presente que as avaliações de desempenho são realizadas pelas várias instâncias da escola sobre cada uma delas. Muitos dos excertos enfatizam o fato de que essas avaliações dos desempenhos são realizadas “em parceria com a equipe gestora”, “por todas as instâncias da gestão”, “por toda a comunidade escolar”, etc. Essa tarefa de avaliar, qualificar, classificar e orientar os docentes do programa é, segundo os documentos, dividida por toda a equipe gestora, sob liderança do diretor(a) da escola.

A esse respeito, inferimos que os documentos analisados, em seus termos, carregam um significado para a prática de avaliação dos profissionais que associa a distribuição da avaliação entre todos os entes participantes como uma prática democrática de avaliação, sendo assim, se associa a um significado de GD, esse voltado à gestão de pessoas. Essa transformação da GD em exercício de liderança foi detectado por Vieira e Vidal (2015), ao afirmarem que “considerando tal cenário, seria plausível afirmar que a temática da gestão democrática de algum modo teria se sobreposto à da liderança no debate e nas políticas associadas à gestão educacional e escolar no Brasil”. (p. 16)

Assim, frente aos instrumentos de gestão, atribuições e competências requeridas ao diretor de escola no bojo de premissas e orientações, as diretrizes indicam que quem avalia tem decisões a tomar no sentido de qualificar o que está sendo avaliado, para que o avaliador, ao utilizar seus instrumentos de avaliação busque referências para qualificar o que se propõe a fazer, seja ensinar ou aprender (FERREIRA, 2020, p. 65)

Nos termos das UR encontradas nessa categoria, o fato de a avaliação ser realizada por todos e sobre todos, ou ainda de que algumas delas sejam realizadas pela equipe gestora em conjunto com os professores, implica em uma

avaliação de pessoal com características democráticas, como é possível observar nos excertos do Quadro 15.

Entretanto, ainda que sob a égide da avaliação compartilhada, a natureza da Avaliação 360° do PEI/SP é objeto de questionamentos, uma vez que esse compartilhamento de avaliação pode ter efeitos atenuadores, mas também pode carregar uma concepção de avaliação bastante relacionada à moldagem de comportamentos. Giroto et. Al. (2019) defendem que “Elaborada no mundo empresarial, a avaliação 360° é um instrumento que tem por objetivo possibilitar que os sujeitos envolvidos em uma instituição avaliem e sejam avaliados por todas as pessoas participantes (p. 33)”. A esse respeito, prescindimos das pesquisas de Giroto e Jacomini (2019), Giroto et. Al. (2019) e Venco e Matos (2019). Estas críticas estão relacionadas à característica empresarial do modelo de avaliação e, principalmente, de seu caráter subjetivo. O primeiro desses autores avalia claramente a questão democrática atrelada à Avaliação de professores a partir de relatos de entrevistas com alguns desses.

Parte desse clima é resultado também de um ambiente de pouca democracia no processo de gestão da unidade escolar, o que fere o princípio da gestão democrática da escola pública presente na Constituição Federal de 1998 e na LDB/96, além da atitude de censura em relação à produção dos estudantes, narrada no depoimento, que contrasta com a liberdade de ensinar e aprender e o pluralismo de ideias, princípios do ensino previstos na LDB/96. (GIROTO e JACOMINI, 2019, p. 102)

O autor trata esse processo de avaliação pelos pares e calibração pela equipe gestora como uma “roupagem” democrática para um processo que envolve basicamente os aspectos subjetivos e que apresenta muitas brechas para que as preferências dos entes avaliadores sejam moldadas para produzir os resultados desejados para a avaliação de cada professor. A relação dos membros da equipe escolar com a avaliação 360°? É relatado em pesquisas como um momento de tensão, um momento no qual é possível moldar os resultados de uma avaliação de professores.

No caso do PEI, a avaliação 360° é decisiva para a manutenção do docente na unidade específica, uma vez que eles não têm lotação na unidade de tempo integral. A avaliação ocorre a cada semestre. O uso da avaliação 360° para a manutenção do docente na unidade em tempo integral é um dos principais elementos produtores de tensão e que pode ser interpretado, em nossa perspectiva, como uma das tecnologias indutoras da performatividade neste modelo de gestão. O risco constante da perda do cargo é, nestes termos, o principal

Em nossa avaliação a partir dos excertos apresentados e a partir das pesquisas que versam sobre essa avaliação por pares típica do PEI/SP, podemos entender que, nos documentos, elas são apresentadas como uma prática de avaliação necessária, mas compartilhada, o que confere a ela uma caracterização de processo democrática.

Contudo, investigações realizadas in loco, considerando as visões dos participantes, demonstram que o procedimento descrito nos documentos pode ser implementado de forma a se esquivar das características democráticas desse processo avaliativo, ou, como apontado por Venco e Matos (2019, p. 395), “Além disso, afirmam que com a adoção desse tipo de avaliação e diferente da constatação dos autores favoráveis a tal prática, o julgamento feito entre os pares cria um clima organizacional nefasto no interior das escolas.” Sendo assim, podemos contemplar a ideia de que a **Avaliação de competências realizada entre os membros do programa** é um sentido de GD com impactos nas práticas.

As categorias 8 e 9 serão analisadas em conjunto pois dizem respeito a duas formas diferentes de promover a mesma ação, que é a criação e espaços de possibilidade de participação democrática na escola.

### ***Categoria 8: Incentivo à promoção de valores democráticos***

Uma categoria que não pode deixar de ser apresentada e discutida aqui é o incentivo à promoção de valores democráticos, ou, em outras palavras, a valorização de termos relacionados à GD que são encontrados nos documentos do PEI/SP. Uma constatação que se pode chegar, dada a incidência das categorias, é a de que o PEI/SP se propõe, ao menos em seus documentos orientadores, um programa imperativo da gestão democrática.

É possível encontrar excertos que fazem a explanação ou a citação da GD como um valor, ou mesmo realizando a clara defesa explícita de que as escolas do PEI/SP deverão ser regidas pela GD, como é o caso da categoria 8 - Incentivo à promoção de valores democráticos. Além disso, é possível encontrar também, em menos quantidade, momentos em que são realizadas orientações

ou criados regimentos que institucionalizam espaços de atuação da comunidade escolar, neste caso dos alunos da escola, que são concentrados na categoria 9 - Incentivo a espaços de participação dos alunos. Os quadros 16 e 17 dão conta dos excertos analíticos dessas duas categorias.

Quadro 16: Quadro analítico da Categoria 8 - Incentivo à promoção de valores democráticos

Documento	Excerto	UR	Categoria
D8	<b>Promove um ambiente de respeito às diferenças individuais dos alunos e dos profissionais da escola</b> (por exemplo: de personalidade, gênero, orientação sexual, raciais, socioeconômicas, religiosas).	Respeito às diferenças	Incentivo à promoção de valores democráticos
D8	<b>Mostra-se aberto a ouvir</b> e apoia os alunos em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional.	Aberto a ouvir	Incentivo à promoção de valores democráticos
L7	1 – na presença da família e no envolvimento da comunidade local, em que o estabelecimento e reforço do <b>vínculo escola-família-comunidade</b> visem à corresponsabilidade no processo educativo e na trajetória escolar do aluno; 2 – na <b>excelência acadêmica</b> , em que se atenda à necessidade de expandir e aprimorar a qualidade educacional para o crescente sucesso do processo de ensino e aprendizagem;	vínculo escola-família-comunidade	Incentivo à promoção de valores democráticos
D1	A concepção de educação integral evidencia a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade.	democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais,	Incentivo à promoção de valores democráticos
D1	Diante desse compromisso, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo vem implantando uma política educacional que redefine o papel da escola, concebendo-a como <b>instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade</b> de promover	instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade	Incentivo à promoção de valores democráticos

	a permanência e o sucesso de toda sua população estudantil.		
D3	De posse das Diretrizes do Programa e das orientações providas da Pasta, <b>o Diretor de Escola da unidade indicada pela Diretoria de Ensino, convida a equipe e a comunidade escolar a conhecer o programa e transmite</b> as informações recebidas para, posteriormente, convocar o Conselho de Escola para a decisão formal de adesão. É importante que o Diretor de Escola proceda ao registro de todas as reuniões, com controle de frequência, identificação e assinatura dos presentes.	convocar o Conselho de Escola	Incentivo à promoção de valores democráticos
D3	Porque o <b>Conselho de Escola é um colegiado de natureza consultiva e deliberativa</b> , articulado ao núcleo de direção, formado por, no mínimo, 20 e, no máximo, 40 representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, <b>que atua no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola.</b>	Conselho de Escola é um colegiado de natureza consultiva e deliberativa	Incentivo à promoção de valores democráticos
D3	Após a reunião do Conselho de Escola, o diretor da escola reúne, primeiramente, a equipe escolar e, em seguida, pais e alunos para <b>comunicar a decisão tomada pelo colegiado.</b>	o diretor da escola reúne, primeiramente, a equipe escolar e, em seguida, pais e alunos para comunicar a decisão tomada pelo colegiado	Incentivo à promoção de valores democráticos
D3	O <b>Conselho de Escola tem seus fundamentos na Constituição Federal</b> – incisos II e III do artigo 1º - que afirma que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito, e tem como fundamentos entre outros os incisos: II- a soberania; II- a cidadania; e III - a dignidade da pessoa humana.	Conselho de Escola tem seus fundamentos na Constituição Federal	Incentivo à promoção de valores democráticos
D3	<b>O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b> – LDBEN estabelece que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e	O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Incentivo à promoção de valores democráticos

	<p>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. E no artigo 3º que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, entre outros os incisos: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; VII - valorização do profissional da educação escolar; e, especialmente para essa situação, inciso VIII - gestão democrática do ensino público, na forma dessa Lei e da legislação dos sistemas de ensino;</p>		
D3	<p>Diretor da Escola é o presidente nato do Conselho de Escola. A eleição do Conselho de Escola deve ser realizada no primeiro mês ano letivo. Em decorrência da indicação da escola pelo Dirigente regional e a necessidade de adesão ao Programa Ensino Integral o <b>Diretor da Escola fará a convocação do Conselho de Escola, inclusive de todos os suplentes, para em caráter extraordinário deliberar sobre a proposta.</b></p>	<p>o Diretor da Escola fará a convocação do Conselho de Escola, inclusive de todos os suplentes, para em caráter extraordinário deliberar sobre a proposta.</p>	<p>Incentivo à promoção de valores democráticos</p>
D3	<p>As reuniões do Conselho não admitem participação de pessoas que não sejam os membros eleitos, a não ser quando deverá deliberar sobre penalidades disciplinares, em que deverão presenciar o acusado e representante legal ou defensor. De fato, <b>sendo composto por representantes eleitos de todos os segmentos da comunidade escolar</b>, todos estão devidamente representados e devem confiar as decisões a seus membros.</p>	<p>sendo composto por representantes eleitos de todos os segmentos da comunidade escolar</p>	<p>Incentivo à promoção de valores democráticos</p>
D3	<p>Após a convocação dos membros do colegiado e seus respectivos suplentes e efetivada a instalação da assembleia caberá ao Diretor iniciar a reunião com a presença</p>	<p>A decisão final será aprovada por maioria simples</p>	<p>Incentivo à promoção de valores democráticos</p>

	de, no mínimo, a maioria absoluta de seus membros (50% + 1). <b>A decisão final será aprovada por maioria simples</b> (maioria dos votos entre os presentes, que devem comparecer em maioria absoluta) e, portanto, se tornará válida. É condição para realização do Conselho a presença de maioria absoluta dos membros.		
D3	A Secretaria da Educação tem como responsabilidade garantir ensino de qualidade a todos os alunos de sua rede. No processo que deu origem ao Parecer do CEE 67/99 que aprovou as Normas Regimentais das Escolas Estaduais <b>temos explicitado que ouvir a comunidade escolar é uma forma de dar força e consistência às suas atribuições e propostas</b> , enquanto afirma que <i>“elaborar seu próprio regimento é um exercício de autonomia e a participação da comunidade escolar, um direito de cidadania. No entanto, é preciso lembrar que a participação da comunidade e a autonomia da escola não são aspectos isolados que ocorrem de forma unilateral; são princípios tratados de forma abrangente e articulados a um projeto de escola comprometida com sua função de ensinar.”</i> Com esse Programa, a Secretaria da Educação confirma esse princípio como uma das condições para que se atinjam seus objetivos e metas previstos no Programa Educação – Compromisso de São Paulo (DECRETO Nº 57.571/2011), em ser um dos melhores sistemas de educação do mundo e tornar a carreira do professor uma das mais desejadas profissões em São Paulo, em 2030	temos explicitado que ouvir a comunidade escolar é uma forma de dar força e consistência às suas atribuições e propostas	Incentivo à promoção de valores democráticos
D4	A reunião com os pais ou representantes legais <b>precisa caracterizar um encontro entre iguais</b> , evitando-se o discurso pedagógico autoritário, prescritivo e	precisa caracterizar um encontro entre iguais	Incentivo à promoção de valores democráticos

	unilateral. Os pais são parceiros e amigos da escola e tanto os pais quanto a escola precisam, por lei, compartilhar a educação das crianças e dos jovens. A Constituição Federal de 198811 determina a necessária participação dos pais nas escolas.		
D5	Na Sessão de Acompanhamento Formativo, há reuniões específicas com funcionários, professores e estudantes para <b>garantir que todas as vozes da escola sejam ouvidas.</b>	garantir que todas as vozes da escola sejam ouvidas.	Incentivo à promoção de valores democráticos
D5	É fundamental que a equipe seja apoiada para <b>encarar os PPP como algo em favor da qualidade da educação</b> , e não como um rol de atividades a ser imposta à equipe.	encarar os PPP como algo em favor da qualidade da educação	Incentivo à promoção de valores democráticos
D5	Isto porque, embora o significado do PPP seja definido pela equipe central da SEE-SP, <b>seu sentido precisa ser construído pela equipe escolar, a favor da aprendizagem dos estudantes.</b> E isso vai depender, essencialmente, da atuação do Supervisor de Ensino e do PCNP.	seu sentido precisa ser construído pela equipe escolar, a favor da aprendizagem dos estudantes	Incentivo à promoção de valores democráticos

Fonte: Elaborado pelos autores

### ***Categoria 9: Incentivo a espaços de participação dos alunos***

Quadro 17: Quadro analítico da Categoria 9 - Incentivo a espaços de participação dos alunos

Documento	Excerto	UR	Categoria
	<b>Propicia o espaço para que os alunos sejam o sujeito principal da ação</b> (Líderes de Turma, Grêmios Estudantil, Clubes Juvenis, nas atividades e propostas de solução aos problemas da escola, projetos etc.).	alunos sejam o sujeito principal da ação	Incentivo a espaços de participação dos alunos
D8	<b>Garante a formação e o desenvolvimento dos Grêmios Estudantil, Clubes Juvenis e dos Líderes de Turma como formas de promover o Protagonismo Juvenil</b> (tempo, espaço, materiais etc.).	Grêmios Estudantil, Clubes Juvenis e dos Líderes de Turma como formas de promover o Protagonismo Juvenil	Incentivo a espaços de participação dos alunos

D1	Para que um Clube Juvenil possa ser formado é preciso que <b>os alunos interessados proponham uma forma de organização para o clube e metas a serem atingidas.</b>	os alunos interessados proponham uma forma de organização para o clube e metas a serem atingidas.	Incentivo à promoção de valores democráticos
L4	VI – Clubes juvenis – os grupos <b>temáticos, criados e organizados pelos alunos</b> , com apoio dos professores e da direção da escola;	temáticos, criados e organizados pelos alunos	Incentivo à promoção de valores democráticos

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Uma questão que está enfatizada e que se apresenta nas categorias é a defesa explícita que esses documentos fazem da GD como aspecto importante e diferencial das escolas do PEI/SP. Nesses documentos é possível encontrar significativos momentos em que o valor da GD é apresentado, tal como nos excertos a seguir.

**D3:** *“elaborar seu próprio regimento é um exercício de autonomia e a participação da comunidade escolar, um direito de cidadania. No entanto, é preciso lembrar que a participação da comunidade e a autonomia da escola não são aspectos isolados que ocorrem de forma unilateral; são princípios tratados de forma abrangente e articulados a um projeto de escola comprometida com sua função de ensinar.”*

**D5:** *Na Sessão de Acompanhamento Formativo, há reuniões específicas com funcionários, professores e estudantes para garantir que todas as vozes da escola sejam ouvidas.*

Assim, é inegável que, no que está explícito nos documentos analisados, se atribui à gestão a tarefa de promover valores democráticos, de participação e igualdade na escola. Assim, se entende que é tarefa da escola, obrigatoriamente enfatizada pela sua gestão, a promoção dos valores democráticos gerais.

Outra razão pela qual há nos documentos esse incentivo à GD, são as constantes citações ao conselho de escola, órgão máximo de decisão na escola e ao qual é atribuído muitas funções nos documentos. Há de se pontuar, porém, que no PEI/SP, ainda permanece a ideia já discutida por Batista (2014), Alves e Santos (2019) de que por muitas vezes a existência de conselhos escolares é tratada como forma suficiente de promoção da GD na escola. Ou seja, há a ideia de que a institucionalização burocrática dos conselhos já significa a realização completa de práticas de GD, o que não é de todo um entendimento completo.

Gonh (2011) pondera que os Conselhos Escolares podem ser tanto instrumentos valiosos para a constituição da gestão democrática e

participativa, como também instrumentos de acomodação de conflitos e de integração dos indivíduos em esquemas definidos previamente. Considera, ainda, que eles são espaços com caráter duplo, que tanto podem concorrer para o incentivo do processo de participação sociopolítica como podem também não progredir em termos de participação dos grupos. (ALVES e SANTOS, 2019, p. 42)

Na categoria 9 se apresenta uma perspectiva complementar desta reflexão, que é a promoção de espaços efetivos de exercício da participação democrática. Neste contexto, estão os espaços oficiais de exercício dessa participação presentes na estrutura do PEI/SP, tais como o Grêmio Estudantil e os Clubes Juvenis. Há documentos na nossa lista de análises que versam especificamente sobre estes temas, portanto esta categoria ganhará outros contornos.

Nesse contexto, há de se enfatizar que, nos documentos estudados, são apresentados alguns espaços de possibilidade de organização estudantil diferentes daqueles comumente presentes nas escolas, uma vez que, além do Grêmio estudantil, há também o espaço do Clube Juvenil, além, é claro dos representantes de sala e representante dos alunos no “Conselho de Classe participativo” (D6, D8). Entretanto, nos compete enfatizar que a organização dos grêmios e dos clubes juvenis, no PEI/SP, ganham um status mais presente, pois se trata de obrigadoriedades da escola, inclusive com funções da gestão responsáveis por sua efetivação.

Então, é preponderante apresentar que, a partir dos documentos estudados, dada a quantidade de excertos com UR que remetem a estes agrupamentos, as categorias **Incentivo à promoção de valores democráticos e Incentivo a espaços de participação dos alunos** estão presentes como significados de GD nos documentos

### ***Categoria 10: Gestão baseada em registros e produção de documentos***

Até o momento pudemos destacar aqueles sentidos de gestão que se relacionam com as possibilidades de ocorrência da GD nas escolas do PEI/SP. O que foi possível perceber também é que muitos desses sentidos estão relacionadas às práticas de gestão escolas postas – pelo programa – como parte do “Modelo de Gestão” e que são bastante representativos das inovações propostas pelo PEI/SP. A Categoria 10 - Gestão baseada em registros e

produção de documentos – é um desses elementos representativos que se constituem aqui como categoria.

Uma questão muito recorrente e bastante encontrada nos documentos é a ênfase dada por estes em registros, planilhas, mapas, tabelas, ou seja em “instrumentos de gestão” (SÃO PAULO, 2014) que sejam utilizados para produzir dados e analisar os desempenhos dos alunos, dos professores e de toda a comunidade escolar. Em suma, a gestão no PEI/SP se constitui como um movimento de produção de documentos evidenciadores ou registros de todos os parâmetros que se deseja observar na escola, fundamentalmente aqueles relacionados ao desempenho dos professores e alunos com relação às metas. O quadro 18 apresenta alguns desses excertos.

Quadro 18:Quadro analítico da Categoria 10 - Gestão baseada em registros e produção de documentos

Documento	Excerto	UR	Categoria
D5	<b>Quanto mais os registros forem precisos, mais evidências</b> o Supervisor de Ensino e o PCNP terão de que cumpriram a proposta de formação das equipes do Programa Ensino Integral. Eles devem acompanhar as intervenções propostas nas formações para garantir seu caráter formativo, que visam apoiar a prática de cada profissional.	Quanto mais os registros forem precisos, mais evidências	Gestão baseada em registros e produção de documentos
D5	O PIAF, <b>além de ser um documento importantíssimo</b> para a formação do próprio profissional, é fundamental para a discussão e a elaboração do Plano de Formação Continuada da escola. Isso porque a Formação Continuada não visa apenas ao desenvolvimento de cada profissional, mas à articulação dos diferentes sujeitos para a socialização de conhecimentos e saberes em um espaço de aprendizado coletivo.	além de ser um documento importantíssimo	Gestão baseada em registros e produção de documentos
D5	É muito importante que o Plano de Formação Continuada da escola obedeça a um primeiro critério: <b>ser elaborado com base nas</b>	ser elaborado com base nas necessidades formativas dos professores	Gestão baseada em registros e produção de documentos

	<b>necessidades formativas dos professores</b>		
D5	É essencial ter clareza de que, sem esse diagnóstico, o processo formativo não terá direção, o que pode comprometer a qualidade da formação. Para evitar essa tendência, é necessário <b>sistematizar as demandas formativas levantadas pela equipe escolar, elaborando, colaborativamente, o Plano de Formação Continuada para ser desenvolvido na escola com os educadores.</b>	sistematizar as demandas formativas levantadas pela equipe escolar, elaborando, colaborativamente, o Plano de Formação Continuada para ser desenvolvido na escola com os educadores.	Gestão baseada em registros e produção de documentos
D5	<b>Registro da reunião: Durante a reunião, faça o maior número possível de anotações</b>	Durante a reunião, faça o maior número possível de anotações	Gestão baseada em registros e produção de documentos
D5	<b>Relatório da reunião: Depois da reunião, faça um relatório</b>	Depois da reunião, faça um relatório	Gestão baseada em registros e produção de documentos
D4	<b>Devem ser apresentados aos alunos relatórios individualizados</b> e a descrição dos encaminhamentos (proposta da escola para cada caso específico), detalhando, inclusive, como o desenvolvimento da aprendizagem será monitorado e por quem. Desse modo, o aluno pode recorrer a alguém sempre que julgue que não está “aprendendo”.	Devem ser apresentados aos alunos relatórios individualizados	Gestão baseada em registros e produção de documentos
D4	Os resultados observados nas avaliações diagnósticas devem permitir <b>a formulação de indicadores para o Plano de Ação de Nivelamento</b> (associado ao Plano de Ação da escola e ao Programa de Ação dos profissionais), segundo o Modelo de gestão do Programa Ensino Integral.	a formulação de indicadores para o Plano de Ação de Nivelamento	Gestão baseada em registros e produção de documentos
D4	As escolas são responsáveis pela aplicação, correção, digitação dos resultados e pela <b>análise e elaboração dos relatórios de resultados</b> . A partir desses resultados, elabora-se o Plano de Ação de Nivelamento que será tratado mais adiante.	análise e elaboração dos relatórios de resultados	Gestão baseada em registros e produção de documentos
D4	O processo de nivelamento considera como parâmetro os indicadores da avaliação diagnóstica, aplicada no início	Plano de Ação de Nivelamento	Gestão baseada em registros e produção de documentos

	do ano letivo, que qualifica as habilidades básicas e os conteúdos dos anos/ séries anteriores aos cursados pelos alunos, e, no segundo semestre, qualifica as ações desenvolvidas no <b>Plano de Ação de Nivelamento</b> , para a superação dos problemas de aprendizagem observados.		
D2	X - <b>sistematizar e documentar</b> as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;	sistematizar e documentar	Gestão baseada em registros e produção de documentos
L13	<b>VIII - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica</b> no âmbito da Escola, em sua respectiva área de conhecimento	avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica	Gestão baseada em registros e produção de documentos
L11	X - <b>sistematizar e documentar</b> as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;	sistematizar e documentar	Gestão baseada em registros e produção de documentos
L10	I - auxiliar o Diretor na coordenação da <b>elaboração do plano de ação</b> ; VI - <b>elaborar o seu programa de ação</b> com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos. (NR)	elaboração do plano de ação; <b>elaborar o seu programa de ação</b>	Gestão baseada em registros e produção de documentos
L7	II – apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: a) os Guias de Aprendizagem - <b>documentos elaborados</b> semestralmente pelos professores, para acesso dos alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, dos objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se façam necessárias; e b) a Agenda Bimestral – documento de <b>elaboração coletiva</b> , pela administração central e regional, bem como pela escola, com indicação das datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação e no Programa de Ação da equipe escolar.	documento a ser elaborado	Gestão baseada em registros e produção de documentos
L7	b) o Programa de Ação – <b>documento a ser elaborado por toda a equipe escolar</b> ,	documento a ser elaborado	Gestão baseada em registros e produção de documentos

	contendo os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos alunos, a partir das diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria da Educação e na conformidade do que for definido no Plano de Ação da escola, de que trata a alínea anterior;		
L4	3 - Guias de Aprendizagem - <b>documentos elaborados</b> semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;	documentos elaborados	Gestão baseada em registros e produção de documentos

**Fonte:** Elaborado pelos autores

Os documentos analisados apresentam, em várias situações diferentes, seja em legislações ou diretrizes, a necessidade de que todos os membros do programa, sejam gestores, professores ou professores coordenadores executem registros de suas ações, produzam planos e preencham planilhas padronizadas, que são utilizadas ora como evidências do trabalho realizado, ora como planejamento de ações. Exemplos disso são os documentos obrigatórios, tais como “Plano de Ação”, “Programa de Ação”, “PIAF”, “Ciclo de Acompanhamento”, entre outros.

Esses documentos, assim como as planilhas analíticas dos resultados da escola, são excessivamente cobrados da gestão e pela gestão, de modo que se chega a perceber que a atividade de gerir a escola se torna quase que unicamente a produção desses documentos. A esse respeito, algumas pesquisas, principalmente as que estudaram o PEI/SP, têm apontado exatamente este aspecto quando baseadas em entrevistas e questionários realizados com os trabalhadores (as) do programa. A pesquisa de Ferreira (2020) é bastante necessária na compreensão dessa questão, uma vez que realiza entrevistas com diretores do PEI/SP acerca do modelo de gestão. A questão da gestão baseada em produção de documentos é evidenciada também nesta pesquisa de campo, corroborando o que se detecta nos documentos aqui analisados.

Como dificultadores, os diretores apontaram excesso de atividades de aspectos administrativos e formais, os chamados “burocráticos”. Neste sentido, os modelos de gestão e pedagógicos são permeados de instrumentos que necessitam de preenchimento, de monitoramento e da atenção no processo escolar. Da mesma forma, os documentos exigidos pela Diretoria de Ensino, relatórios, formulários, avaliações, preenchidos para a SEE-SP desprendem tempo, organização, reflexão da equipe escolar, além de ainda caber ao gestor escolar os processos relacionados aos recursos financeiros, aos colegiados escolares, a gestão de pessoas e administrativa, de documentos, de papéis e de tramitação que se respeita e se organiza seguindo normas e leis. (FERREIRA, 2020, p. 145)

Realizamos então uma reflexão sobre a relação desta característica com a possibilidade de GD. Ao pensarmos nas práticas possíveis de gestão que tenham um encaminhamento democrático, se vislumbra inclusive a possibilidade de reunir membros e colegiados para discutir e decidir sobre as demandas e sobre os destinos da escola, traçar um plano para o ano escolar e discutir e definir juntos as metas a serem atingidas por aquela escola.

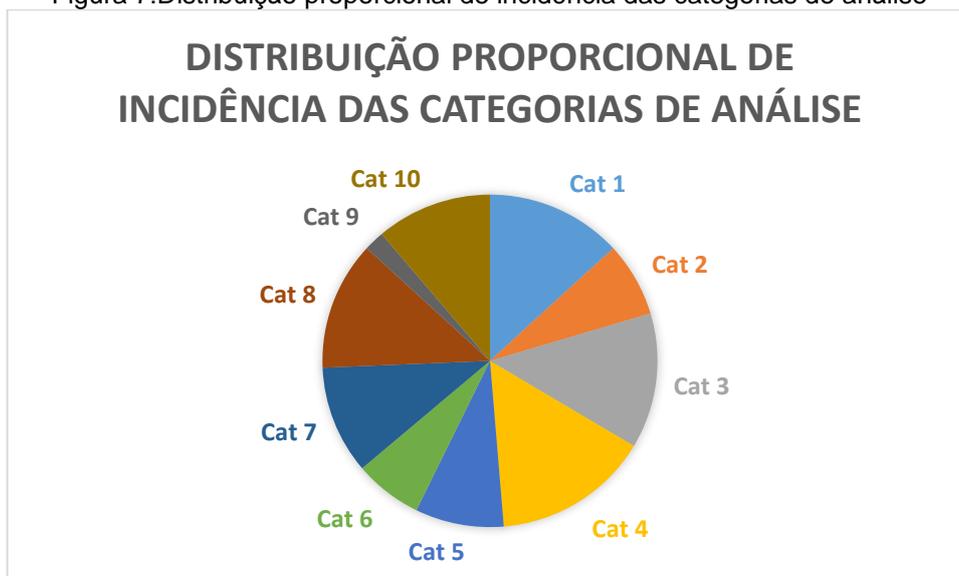
No entanto, principalmente com o advento das avaliações externas, os famigerados rankings as políticas “padronizantes”, a atividade de gestão se converte em atividade de burocratização, de produção de documentos, e acaba por tomar o tempo que seria fundamental na consecução das práticas de GD, tais como reuniões, assembleias, atividades de divulgação e conscientização da comunidade escolar. Tudo isso é substituído por evidências escritas, documentos e planilhas, conforme reflete Vieira (2014) ao traçar a transformação das avaliações em dogma da atividade de gestão.

Neste contexto, aquilo que deveria representar mera radiografia de um momento da vida escolar (a avaliação externa), passa a ser vivido como se fosse sua essência. Sistemas e escolas passam a viver sob o signo da avaliação de larga escala sob uma lógica imposta de fora para dentro. De instituição comprometida com a formação para a cidadania, veiculação e transmissão do saber, passa a se configurar como uma pequena linha de montagem onde gestores, professores e estudantes passam a valer pelos bens que produzem sob a forma de resultados (VIEIRA, 2014 p. 11-12)

Nesse interim, podemos inferir que a **Gestão baseada em registros e produção de documentos** se constitui como um sentido de gestão que carrega impactos sobre as possibilidades de GD nas escolas do PEI/SP. Na sequência, produzimos uma análise geral dos resultados encontrados e uma breve reflexão sobre as possibilidades de GD decorrentes dos documentos analisados.

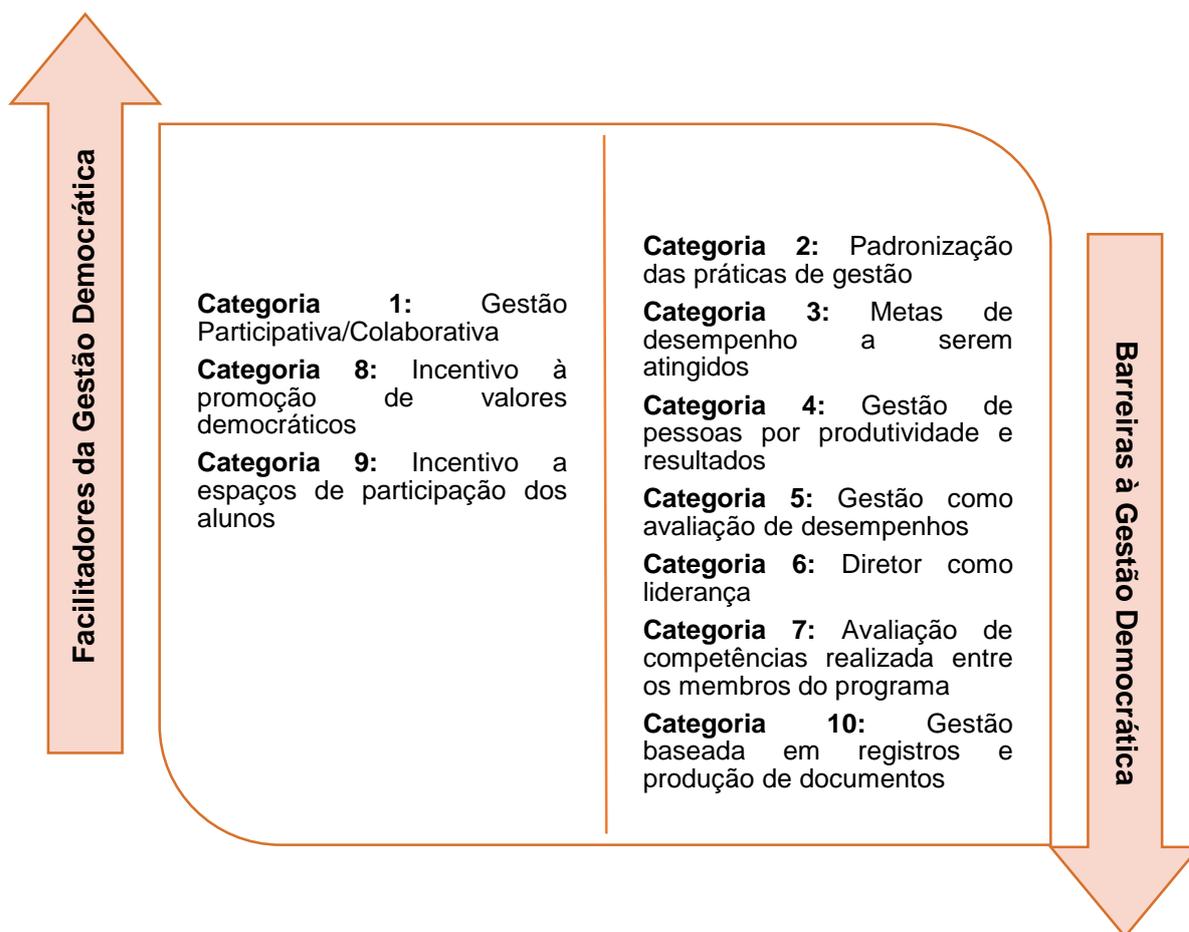
Após observarmos as inferências e as reflexões oriundas das dez categorias encontradas nos documentos, nos compete realizar uma reflexão geral sobre os resultados encontrados e sobre a visão de GD expressa nesses documentos e como o PEI/SP lida com as práticas democráticas de gestão. Faremos isso a partir de dois elementos gráficos que resumem os resultados encontrados, que são apresentados nas Figuras 7 e 8.

Figura 7: Distribuição proporcional de incidência das categorias de análise



Fonte: Elaborados pelos autores

Figura 8: Interpretação dos elementos facilitadores e barreiras para a implementação de Práticas de Gestão Democrática no PEI/SP



**Fonte:** Elaborados pelos autores

Observando as figuras 9 e 10, é possível produzirmos uma compreensão final das categorias que foram destacadas por aparecerem com substancial frequência nos documentos e que nos permitiram atribuir a elas sentidos de GD ou sentidos de gestão que impactam na possibilidade de GD nas escolas do PEI/SP.

De pronto, presenciamos que as Categorias 1, 3 e 4 dão conta de representar o sentido mais presente nos documentos e que se relacionam com as práticas mais recorrentes do PEI/SP. A gestão para o alcance de metas e a constante avaliação de desempenhos se mostra como fator preponderante e bastante influenciados nas possibilidades de GD, pois se constituem como prática obrigatória no programa, suprimindo os espaços e as possibilidades da decisão colegiada, por exemplo, sobre as formas internas de avaliação e sobre as formas de avaliação dos alunos.

Por outro lado, destacamos a grande presença de elementos relacionados à valorização dos aspectos democráticos, que estão significativamente

presentes nas categorias 8 e 9, tendo inclusive a criação de espaços de participação dos alunos para além daqueles tipicamente presentes, como o clube juvenil. Nesse sentido, compreendemos, em nossa interpretação, que, no conjunto das categorias encontradas, há aquelas que estimulam/facilitam a ocorrência de experiências de GD e aquelas que dificultam esta ocorrência, como apresentado na Figura 10.

A análises e inferências realizadas ao longo deste capítulo permitem propor que algumas dessas características são estimuladoras da GD e significam a valorização da ocorrência das mesmas, como é o caso dos elementos agrupados sob as Categorias 1, 8 e 9, com ênfase na primeira, bastante presente nos documentos e que ressalta a Gestão Compartilhada. Esse aspecto da valorização, da defesa da GD em documentos orientadores não deixa de ser importante, uma vez que a GD é também um valor social trazido para a educação e que precisa ser marcado, defendido e estimulado, conforme argumenta Paro (2000, p. 29)

Trata-se, em outras palavras, da necessidade de se ter a educação para a democracia como componente fundamental da qualidade do ensino. Este aspecto é tão mais importante quanto mais menosprezado ele seja no contexto das questões educacionais.

Contudo, a maioria das categorias denotam práticas de gestão que são limitadoras da GD, principalmente por representarem formas padrão de gestão, estratégias de gestão pré-determinadas ou práticas de avaliação que dificultam a GD. Os elementos agrupados sob as categorias 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 10 foram considerados nessa perspectiva, pois representam essas práticas que desestimulam a ocorrência de GD, seja por impedirem a mesma ou por criarem demandas que impedem a ocorrência dessas. Os trabalhos de Giroto e Jacomini (2019), Giroto (2018) Pessente (2019), Matos (2019) e Ferreira (2020) são referências analíticas e empíricas que nos ajudam a organizar a análise desta maneira.

Por fim, a compreensão documental aqui realizada expõe elementos que permitem observar a influência preponderante das práticas mais atualmente denominadas de gerencialistas sobre as possibilidades de ocorrência da GD no âmbito das escolas do PEI/SP, mas também de todas as redes de ensino que, mais atualmente, decidiram implementar formas organizacionais da escola que

excluem quanto mais a possibilidade de subjetividade e de colegialidade nas decisões. A reflexão final é posta por Lima (2018) a este respeito.

A procura de escolas eficazes só seria possível, de acordo com aqueles autores, afastando das escolas as lógicas de gestão democrática, que associam a uma gestão burocrática, libertando-as da influência do sistema público de educação, dos seus professores e sindicatos, devolvendo-as aos progenitores dos alunos e às suas escolhas, bem como à comunidade, atribuindo-lhes verdadeira autonomia para se desligarem das lógicas tradicionais da gestão escolar. À semelhança das escolas privadas, o controlo democrático diretamente estabelecido sobre as escolas públicas deveria desaparecer, assim desburocratizando as escolas, tornando-as mais eficazes e responsáveis perante as escolhas da comunidade e das famílias. (LIMA, 2018, p. 23)

Com base nas análises apresentadas e nas interpretações feitas através dos estudos teóricos desta dissertação, apresentamos as considerações finais a respeito da pesquisa.

## **Conclusão: Considerações Finais e Perspectivas**

O texto apresentado aqui diz respeito a esta pesquisa de mestrado que buscou objetivamente realizar uma análise dos documentos – legislações e diretrizes orientadoras – que fundamentam o Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo, tentando explicitar os significados expressos nesses documentos para as práticas de Gestão Democrática.

Foi possível realizar um estudo teórico acerca do próprio programa e dos conceitos e teorias a respeito da GD, esclarecendo muitas das possibilidades de exercício deste tipo de gestão escolar e teorizando sobre as possibilidades reais de implementação dessas práticas, sempre a partir de estudos da área de educação e de gestão escolar.

O que se torna mais evidente a partir do estudo teórico acerca dos processos e fundamentos do PEI é a diferença tanto pedagógica quanto administrativa que este programa carrega em relação as escolas regulares do estado, uma vez que apresenta uma estrutura administrativa e de gestão específica, com um processo próprio de ingresso, avaliação e desligamento do programa. Ressaltamos a existência e a influência dos Modelos de Gestão Pedagógica e Modelo de Gestão Administrativa, típicos do PEI/SP e, então, o impacto – ou a influência – desse modelo nas possibilidades de ocorrência de gestão democrática foi objeto de compreensão desta pesquisa.

A primeira questão importante a ser destacada nesta conclusão é o fato de que os documentos fazem referências algumas referências diretas às práticas de GD no sentido de marcar a necessidade de que a gestão das escolas seja democrática. No entanto, a grande parte das referências são indiretas, e, nessa dissertação, foi possível perceber que as práticas de gestão documentadas carregam relação com possibilidades de ocorrência de GD e não necessariamente expressam sentidos diretos de GD.

No que diz respeito à categorização, foram analisados os vinte e dois documentos, se utilizando dos percursos metodológicos da Análise de Conteúdo e os elementos de GD emergiram em dez categorias. As categorias encontradas foram: *Categoria 1*: Gestão Participativa/Colaborativa, *Categoria 2*: Padronização das práticas de gestão, *Categoria 3*: Metas de desempenho a serem atingidos, *Categoria 4*: Gestão de pessoas por produtividade e resultados,

*Categoria 5:* Gestão como avaliação de desempenhos, *Categoria 6:* Diretor como liderança, *Categoria 7:* Avaliação de competências realizada entre os membros do programa, *Categoria 8:* Incentivo à promoção de valores democráticos, *Categoria 9:* Incentivo a espaços de participação dos alunos, e *Categoria 10:* Gestão baseada em registros e produção de documentos

As categorias encontradas demonstraram, como dito, que os sentidos de GD encontrados não estão necessariamente relacionados a concepções de GD do programa, mas de práticas que ocorrem no programa e que impactam as possibilidades desta ocorrer. Assim, se expressam elementos mais genéricos e que estão relacionadas às práticas de gestão como um todo, sendo que pouco foi encontrado de excertos ou citações especificamente a respeito das estratégias de GD no PEI/SP.

Contudo, as categorias encontradas devem ser mais relacionadas teoricamente à GD, pois, por exemplo, a gestão para resultados e a gestão de pessoas por competência, podem ser interpretadas como práticas de gestão que podem influenciar nas possibilidades de ocorrência da GD, tendendo a suprimir a possibilidade de uma gestão de pessoas de cunho democrático. Há de se concluir, portanto, que há uma intrínseca relação entre o modelo de gestão pronto e “engessado” e a possibilidade de ocorrência da GD no caso específico do PEI/SP. Essas categorias expressam as diversas visões sobre as práticas de gestão que foram agrupadas e que são manifestadas nos documentos estudados.

Por fim, concluímos que algumas categorias denotam práticas que são facilitadoras e estimulantes das práticas de GD, enquanto outras – a maioria – representam práticas que dificultam ou impedem a ocorrência de GD em determinados aspectos da vida escolar no PEI/SP.

Nesse sentido, nos cabe refletir sobre a importância de estudos que demonstrem as limitações da forma como as estratégias de GD são colocadas em prática nos documentos oficiais e na vida cotidiana da escola, pois muitas vezes os valores relacionados à democracia na gestão escolar que estão expressos nos documentos públicos tais como a Constituição Federal e a LDB são transformados em meros indicadores burocráticos, suprimindo a real possibilidade de decisão comunitária e colegiada no ambiente escolar.

## Referências

- ABDIAN, Graziela Zambão. Revezamento teoria e prática na análise da escola pública democrática. *Educar em Revista*, v. 34, n. 68, p. 107-122, 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Gestão, autonomia, accountability na escola pública portuguesa: breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 26, n. 1, 2010.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor. **Fortalecimento de Conselhos Escolares**: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses. Editora da UFGD, Dourados/MS, 2014.
- ALVES, Andréia Vicência Vitor; DOS SANTOS, Jonata Cristina. Mecanismos da gestão democrática da escola expressos nas normas educacionais brasileiras. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, 2019.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista. *Educação & Sociedade*, v. 37, n. 137, p. 1143-1158, 2016.
- BARBOSA, Rafael Conde et al. Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI). **Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo**, p. 135, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2007.
- BATISTA, Neusa Chaves. O Conselho Escolar como Instrumento da Gestão Democrática da Escola Pública: uma construção “sem fim”. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 7, n. 2, 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. <Disponível em> <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74121-portaria727-2017-emi-pdf/file> .
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, v. 19, p. 26, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014-2024. 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.
- CABALLERO, Cecília. A gênese da exclusão: o lugar da mulher na Grécia antiga. Sequência: **Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 20, n. 38, p. 125-134, 1999.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.
- CARLI, Flávio Dalera de. **Antes não, agora sim! Protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo**. Tese de Doutorado – Doutorado em Educação: Psicologia da educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. A concepção de gestão democrática no Programa de Modernização da gestão educacional em Pernambuco (2007/2010) na percepção dos gestores educacionais do Recife, Região Metropolitana e Zona da Mata. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 01-13, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral. **Em aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 1-165, 2009.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LUIZ, Maria Cecília; RISCAL, Sandra Aparecida. Caminhos e (des) caminhos da gestão democrática da escola pública: obstáculos, resistências e perspectivas para a democratização dos conselhos escolares. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 51, p. 279-302, 2013.

COSTA, A. C. G. da. **Mais do que ter um negócio próprio, ser empreendedor é ter sonhos e ser capaz de concretizá-los**. In: INSTITUTO VOTORANTIM. Projeto de Vida: como os jovens brasileiros constroem no presente suas perspectivas de futuro. Onda Jovem, São Paulo, v.1, n.1, p.39-41, 2005.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da, Educação e Vida – Um Guia Para o Adolescente. Modus Faciendi, Belo Horizonte, 1998. COSTA, Antonio Carlos Gomes da, Encontros e Travessias – O Adolescente Diante de Si Mesmo e do Mundo. IAS/Modus Faciendi, Belo Horizonte, 1999.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da, **Protagonismo Juvenil**. Fundação Odebrecht, 2001.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **A Aventura Pedagógica**. Modus Faciendi, Belo Horizonte, 1999.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

DA SILVA, Givanildo; DA SILVA, Alex Vieira; DOS SANTOS, Inalda Maria. Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 533-549, 2016.

DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. Gestão democrática na escola pública: Escola Construindo o Caminho. Educação Unisinos, v. 14, n. 2, p. 111-125, 2010.

DE SOUZA, Silvana Aparecida. Gestão democrática da escola e participação. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 1, n. 1, 2012.

DELORS, Jacques et al. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Educação um tesouro a descobrir**, v. 6, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Eleição de diretores e gestão da escola pública: reflexões sobre democracia e patrimonialismo. Nuances: estudos sobre Educação, v. 24, n. 2, p. 101-115, 2013.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; RAMOS, Gêssica Priscila. Conselho Escolar, participação e qualidade da educação no âmbito da gestão democrática. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 4, n. 2, p. 210-224, 2010.

FERREIRA, Claudiceia Ribeiro. **O modelo de gestão na ótica do diretor de escola do Programa Ensino Integral**. Tese de Doutorado – Doutorado em Educação Escolar - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. Araraquara, 2020.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em aberto**, v. 17, n. 72, 2008.

FONSECA, Sônia; MONARCA, Héctor; NUNES, Cristiane. O entendimento do conceito de gestão democrática na escola pública: caso específico do Estado da Bahia (Brasil). *Revista Educación, política y sociedad*, v. 5, n. 2, p. 67-93, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. 2009.

GANZELI, P. **Reinventando a escola pública por nós mesmos**. Campinas, SP: Alínea, 2011.

GARCIA, Paulo Sérgio et al. Diretores de escola e gestão democrática na região do ABC paulista. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, n. 20, p. 87-107, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; CÁSSIO, Fernando L. A Desigualdade é a Meta: Implicações Socioespaciais do Programa Ensino Integral na Cidade de São Paulo. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, 2018.

GIROTTO, Eduardo Donizeti; DE OLIVEIRA, João Victor Pavesi; GRATON, Bruna Bardi. Geografia, política educacional e desigualdade: o caso do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018). **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 6, n. 12, p. 23-38, 2019.

GIROTTO, Eduardo; JACOMINI, Márcia. Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. **Revista de Ciências da Educação**, p. 87-113, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, 2014.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco de. Políticas educacionais, participação e gestão democrática da escola na contemporaneidade brasileira. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 14, n. 1, p. 51-64, 2012.

LIMA, Paulo Gomes; DE MELO ALCA, Cristiane Teruya. Gestão democrática: nexos no contexto da escola pública brasileira. *Educere et Educare*, v. 5, n. 10.

LOPES, Maria Fernanda Arraes; BORGHI, Raquel Fontes. PROGRAMA ENSINO INTEGRAL PAULISTA: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE. **Educação: Teoria e Prática/Rio Claro, SP**, v. 29, p. 47-62, 2019.

LOPES, Maria Fernanda Arraes; SERRA, Maria Helena Moreira Dias. Escolas de tempo integral no estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o programa de ensino integral. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3, p. 85-91, 2014.

LÜCK, Heloísa. Dimensões da gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, v. 1, 2009.

LUIZ, Maria Cecília Luiz, RISCAL, Sandra Aparecida, RIBEIRO JÚNIOR José Roberto. **Conselhos escolares e a valorização da diversidade: uma dimensão mais democrática na escola**, In: LUIZ, Maria Cecília, NASCENTE, Renata Maria Moschen(Org.) Conselho escolar e diversidade: por uma escola mais Democrática: São Carlos, EdUFCar, 2013.

LUIZ, Maria Cecília; PINO, Nádia Perez; BENGTON, Clarissa. O “novo” nos programas para a juventude da Secretaria da Educação do estado de São Paulo. **Cadernos CEDES**, v. 40, n. 110, p. 4-13, 2020.

MARQUES, Luciana Rosa. A formação de uma cultura democrática na gestão da escola pública: analisando o discurso dos conselheiros escolares. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 121, p. 1175-1194, 2012.

MATTOS, Rosemary. **Análise do trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018)**. Tese – Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral. **Em aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 1-165, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Conselho escolar e sua organização em fórum/elaboração** - Brasília ; MEC, SEB, 2009.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. **Nova formação ou intensificação do trabalho docente? O caso das escolas de ensino integral do estado de São Paulo**. ANAIS DA VII SEMANA DE PEDAGOGIA, DO III SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPGED E II ENCONTRO DE EGRESSOS DO PPGED, p. 74, 2015.

NETO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 745-770, 2011.

OLIVEIRA, D.C., Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2008 out/dez; 16(4):569-76.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007.

PALMEIRA, Lana Lisiêr Lima; CORDEIRO, Carla Priscilla Barbosa Santos; DO PRADO, Edna Cristina. A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 19, n. 1, p. 14-31, 2020.

PARENTE, Juliano Mota. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 259-280, 2017

PARO, Vitor Henrique. A utopia da gestão escolar democrática. **Cadernos de pesquisa**, n. 60, p. 51-53, 1987.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista portuguesa de educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, v. 37, n. 2, p. 180-189, 2014.

PESENTE, Adriana Maria D. **A formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral do estado de São Paulo**. Dissertação – Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP. 2016.

RISCAL, J. R.; LUIZ, M. C. Gestão Democrática e a análise de avaliações em larga escala: o desempenho de escolas públicas no Brasil. **São Carlos: Pixel**, 2015.

RODRIGUES, César Augusto. O programa “Educação: Compromisso de São Paulo” e o “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, 2020.

SANTOS, Maria de Fátima. **Pedagogia da presença: uma estratégia para o sucesso escolar**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SÃO PAULO. **Adesão ao programa ensino integral 2020-2021**. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/PERGUNTAS-E-RESPOSTAS-ADES%C3%83O-AO-PEI-2020-2021.pdf>

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>>. Acesso: 03 fev. 2014.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.191 de 28 de dezembro de 2012**. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>>. Acesso: 03 fev. 2014.

SÃO PAULO. **Ensino Integral: escolas participantes do programa (2012-2014)**. São Paulo: SEE, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/656.pdf>>. Acesso: 08 abr. 2020.

SÃO PAULO. **Informações Básicas do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>>. Acesso: 03 fev. 2019

SÃO PAULO. **Plano de Ação da SEE para as Escolas de Ensino Integral: 2014 -Ensino Médio**. São Paulo: SEE, 2014. Disponível em: <[http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/searchResults/?javax.portlet.ctx\\_vc](http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/searchResults/?javax.portlet.ctx_vc)

a=currentTemplateID%3DPAGE%26viewconfig\_target\_Id\_Mapping%3DsearchResults%26query%3Descola%2Bde%2Bensino%2Bintegral%26currentPageNo%3D1>. Acesso: 03 fev.2019.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Manual de gestão das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral**. Modelo de gestão educacional de São Paulo. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO. **Tutorial de Recursos Humanos. Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2014e. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>>. Acesso: 03 abr. 2019.

SÃO PAULO. **Tutorial do Plano de Ação. Versão Preliminar**. São Paulo: SEE, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>>. Acesso: 03 fev.2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 27, n. 103, p. 271-290, 2019.

STÜRMER, Arthur Breno. Democracia e participação na escola pública. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 5, n. 2, p. 124-135, 2011.

TODOS, PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica**. São Paulo: Moderna, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar*. 13ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: Veiga, I. P. A. e FONSECA, J. (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. Recebido em: 22/07/2014 Aceito em: 25/11/2014.

VENCO, Selma Borghi; MATTOS, Rosemary. Avaliação 360º: das empresas direto às escolas de tempo integral no estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 2, p. 381, 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche e VIDAL, Eloísa Maia. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. **Dialogia**. São Paulo, n. 19, p. 47-66. 2015. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/4984>

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. *Revista Iberoamericana de educación*, v. 67, n. 1, p. 19-38, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira (Democratic leadership and management in Brazilian public education). *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 1, p. 11-25, 2019.

VOOWARD, H. e SOUZA, V. **Políticas Públicas e Educação: o novo modelo de escola de tempo integral**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2014.

## PRODUTO FINAL

---

O produto final dessa dissertação é voltado a gestores, professores e membros das comunidades escolares que fazem parte do PEI/SP. Se constitui de uma página online na internet que reúne todos os documentos que foram analisados nessa dissertação, além de vídeos orientadores sobre o PEI/SP e artigos de pesquisa que fazem análises teóricas e práticas sobre o programa no estado de São Paulo. O compromisso principal deste produto final é disponibilizar, em um único lugar, os materiais oficiais (os documentos analisados), além de materiais de estudo teórico sobre o programa, com ênfase nas práticas de gestão ocorridas no programa para que seus membros possam localizar esses documentos de forma rápida, além de estudar referenciais e práticas relacionadas à GD no programa. Por fim, o site ainda apresenta um espaço interativo para que gestores e professores que fazem parte do PEI/SP ou que o estudam, possam interagir e discutir práticas de GD ocorridas em seus ambientes de trabalho, possibilitando que se constitua um ambiente de construção conjunta dessas práticas, tão enfatizadas nos documentos, mas ainda tão difíceis de serem encontradas na prática.

O site, disponível no link a seguir, é organizado nos seguintes tópicos

<https://sites.google.com/view/gdpeidocumentos/p%C3%A1gina-inicial>

1. Introdução
2. Documentos e Legislações do PEI/SP
3. Artigos sobre as práticas de gestão do PEI/SP
4. Vídeos orientadores
5. Ambiente interativo no Blog “Experiências de Gestão no PEI/SP”

Boa leitura!