

ANDREZA BARBOSA é doutora em Educação Escolar pela UNESP Araraquara, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP e pedagoga pela UNESP Rio Claro. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Campinas. Pesquisa políticas educacionais, gestão escolar e trabalho docente.

MÁRCIA APARECIDA JACOMINI é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado na mesma instituição e na Fondazione Istituto Gramsci, Roma, Itália. Professora do Departamento de Educação da Unifesp. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar. Participa da Rede Escola Pública e Universidade (REPU). Pesquisa políticas educacionais e gestão escolar.

SELMA VENCO é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; pós doutora em sociologia do trabalho. Professora Livre-docente da Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisadora associada do *Centre des Recherches Sociologiques et Politiques de Paris* (CRESPPA) e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política (GREPPE).

---

As pesquisas indicam que a flexibilização e a precarização do trabalho no campo da educação estão inseridas em um projeto político de mudanças na concepção, na composição e na direção do Estado, construído na década de 1990 e se mantém. As pesquisas nos permitem relativizar a hipótese de desengajamento do Estado, fortalece a concepção de que há um redirecionamento e recomposição na articulação das esferas do mercado e estatal. As formas assumidas pelas políticas educacionais e de emprego no setor público reiteram essa hipótese. As pesquisadoras e os pesquisadores mobilizados no livro nos provocam: quais são as consequências das estratégias estatais de flexibilização e precarização do trabalho educacional no setor público?

---

*Aparecida Neri de Souza*



2

Relações e Condições de Trabalho....

Andreza Barbosa, Selma Venco  
e Márcia A. Jacomini



# Relações e Condições de Trabalho dos Profissionais da Educação na Rede Estadual Paulista 1995-2018

Andreza Barbosa  
Selma Venco  
Márcia Aparecida Jacomini  
(Orgs.)



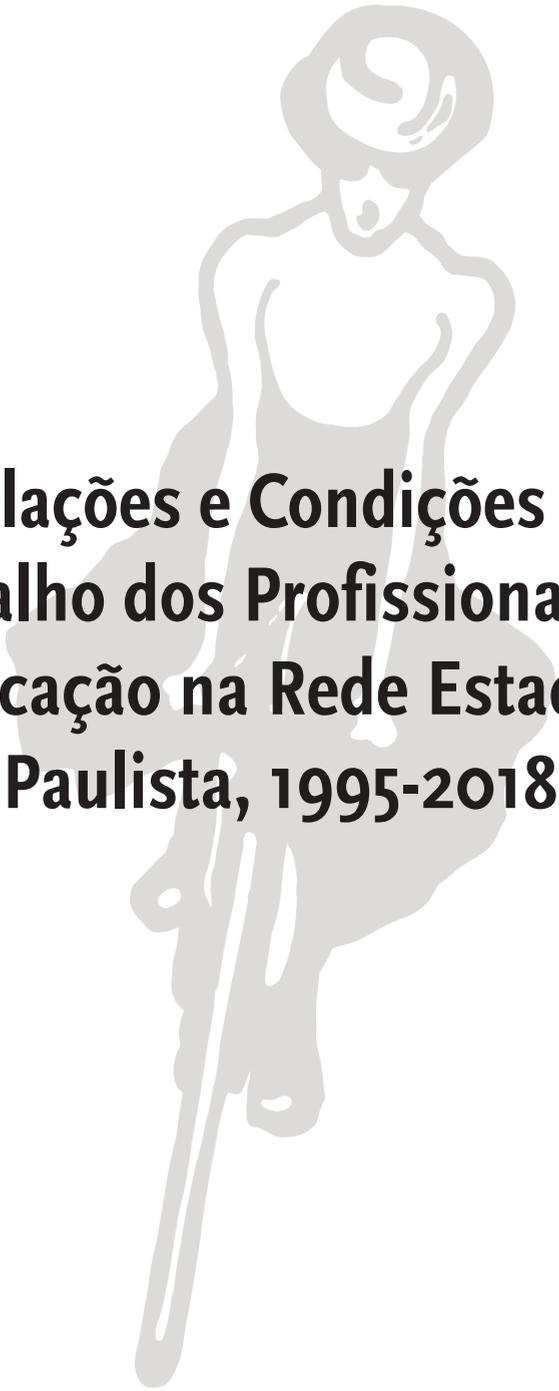
ESTE LIVRO é resultado da pesquisa *Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Organizada inicialmente por pesquisadoras/es da REPU, a investigação contou com a participação de professoras/es da educação básica e superior, de diretora/es e supervisora/es escolares, de estudantes de graduação e pós-graduação vinculadas às instituições de ensino superior públicas do estado de São Paulo e de instituições privadas e de redes de ensino da educação básica.

A pesquisa empreendida e apresentada nos capítulos desse livro buscou aferir a adesão dos governos paulistas à Nova Gestão Pública, particularmente concernente à flexibilização das relações de trabalho no setor público e demonstrar o respeito ou desrespeito à legislação nacional acerca da valorização dos profissionais da educação e o conjunto de aspectos vinculados à formalização contratual entre Estado e servidores públicos.

Os resultados dessa ampla investigação são apresentados em seis capítulos retratando as particularidades que envolvem os segmentos profissionais e a formação de professores.

O livro é um convite à reflexão sobre os caminhos da educação paulista entre 1995 e 2018 que, sustentada pelo discurso da qualidade, de fato desvaloriza seus profissionais e precariza as relações de trabalho no setor público.

*As organizadoras*



**Relações e Condições de  
Trabalho dos Profissionais da  
Educação na Rede Estadual  
Paulista, 1995-2018**

Copyright © 2022 Andreza Barbosa, Selma Venco e Márcia Aparecida Jacomini

*Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.*

Edição: Haroldo Ceravolo Sereza & Joana Monteleone

Projeto gráfico, diagramação e capa: Ana Júlia Ribeiro

Assistente acadêmica: Tamara Santos

Imagem da capa: Fernando Cardoso no dia 15/03/2013: Assembleia dos professores - Praça da Sé.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

R321

Relações e condições de trabalho dos profissionais da educação na rede estadual paulista, 1995-2018 / organização Andreza Barbosa, Selma Venco, Márcia Aparecida Jacomini. - 1. ed. - São Paulo : Alameda, 2022.  
222 p. ; 23 cm.

Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5966-147-3

1. Políticas públicas - Educação. 2. Sociologia do trabalho. 2. Trabalho - Aspectos sociais - Brasil. I. Barbosa, Andreza. II. Venco, Selma. III. Jacomini, Márcia Aparecida.

22-81017

CDD: 305.562098161  
CDU: 316.343-057.1

Este trabalho contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2018/09983-0.

#### CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Torres Megiani

Andréa Sirihal Werkema

Eunice Ostrensky

Haroldo Ceravolo Sereza

Joana Monteleone

Maria Luiza Ferreira de Oliveira

Ruy Braga

Andreza Barbosa  
Selma Venco  
Márcia Aparecida Jacomini  
(Orgs.)

# Relações e Condições de Trabalho dos Profissionais da Educação na Rede Estadual Paulista, 1995-2018

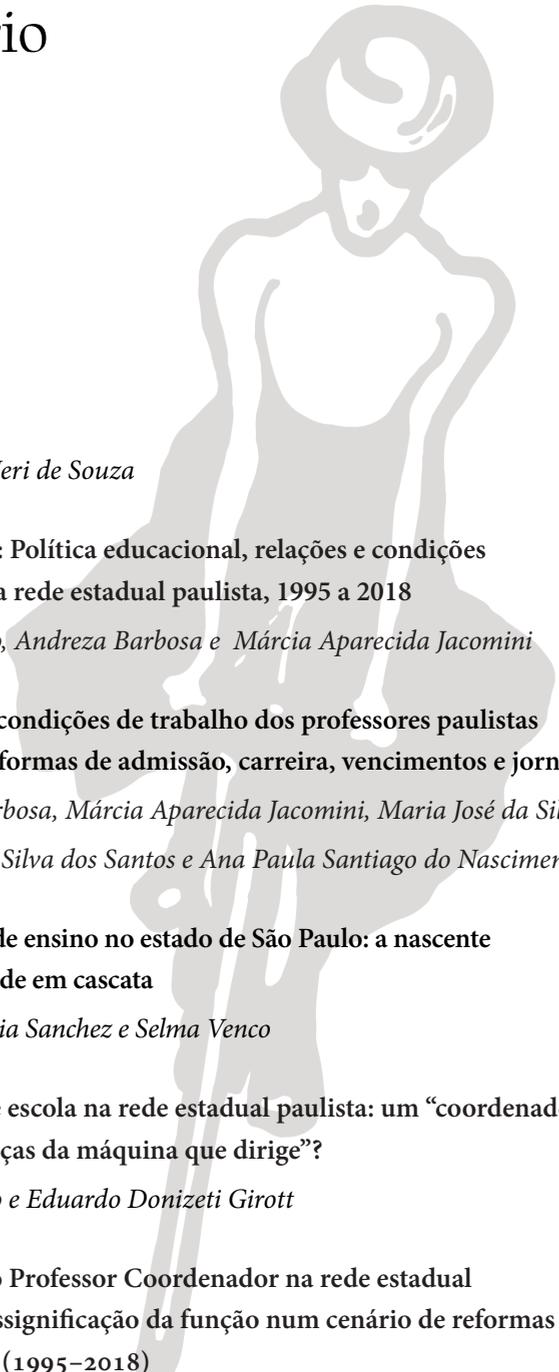




Dedicado à professora  
Lisete Arelaro (*in memoriam*)



# Sumário

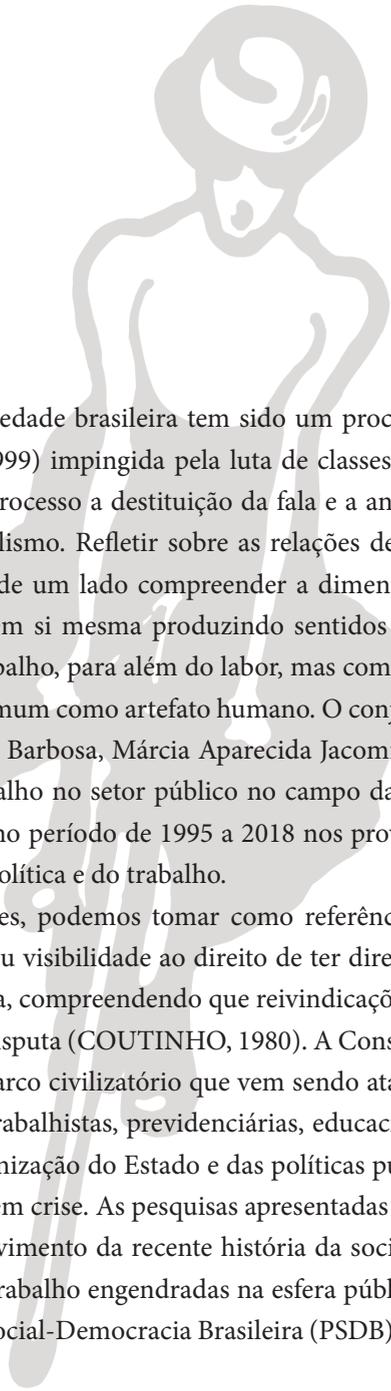


|   |            |
|---|------------|
| <b>Prefácio</b>   | <b>9</b>   |
| <i>Aparecida Neri de Souza</i>  |            |
| <b>Apresentação: Política educacional, relações e condições de trabalho na rede estadual paulista, 1995 a 2018</b>                                    | <b>13</b>  |
| <i>Selma Venco, Andreza Barbosa e Márcia Aparecida Jacomini</i>   |            |
| <b>Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018): formas de admissão, carreira, vencimentos e jornada</b>                    | <b>21</b>  |
| <i>Andreza Barbosa, Márcia Aparecida Jacomini, Maria José da Silva Fernandes<br/>João Batista Silva dos Santos e Ana Paula Santiago do Nascimento</i> |            |
| <b>Supervisores de ensino no estado de São Paulo: a nascente da precariedade em cascata</b>   | <b>93</b>  |
| <i>Beatriz Garcia Sanchez e Selma Venco</i>   |            |
| <b>Diretor de escola na rede estadual paulista: um “coordenador de todas as peças da máquina que dirige”?</b>   | <b>121</b> |
| <i>Selma Venco e Eduardo Donizeti Girott</i>  |            |
| <b>O trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista: a ressignificação da função num cenário de reformas educacionais (1995–2018)</b>    | <b>147</b> |
| <i>Maria José da Silva Fernandes</i>  |            |

|  |            |
|--|------------|
| <b>A organização do quadro dos funcionários de escola na rede estadual paulista: entre profissionalização e precarização</b> | <b>177</b> |
| <i>Luiz Carlos Novaes e Erick Dantas da Gama</i>   |            |
| <b>Formação continuada de docentes na Rede Pública de Ensino Paulista: mapeamento dos programas e projetos (1995 a 2018)</b> | <b>235</b> |
| <i>Luciana Cristina Salvatti Coutinho e Sarah Maria de Freitas Machado Silva</i>   |            |
| <b>Sobre os autores</b>  | <b>265</b> |



## Prefácio



A formação da sociedade brasileira tem sido um processo complexo de violência (OLIVEIRA, 1999) impingida pela luta de classes. Nos anos recentes corrobora para esse processo a destituição da fala e a anulação da política sob a égide do neoliberalismo. Refletir sobre as relações de trabalho implica num duplo movimento, de um lado compreender a dimensão política como uma atividade humana em si mesma produzindo sentidos ao trabalho; e de outro compreender o trabalho, para além do labor, mas como possibilidade de construção de mundo comum como artefato humano. O conjunto de pesquisas organizadas por Andreza Barbosa, Márcia Aparecida Jacomini e Selma Venco sobre as relações de trabalho no setor público no campo da educação básica, no estado de São Paulo, no período de 1995 a 2018 nos provoca a colocar em debate as dimensões da política e do trabalho.

Nas décadas recentes, podemos tomar como referência a Constituição Brasileira de 1988 que deu visibilidade ao direito de ter direitos, como espaço de socialização da política, compreendendo que reivindicações e conquistas de direitos são campos em disputa (COUTINHO, 1980). A Constituição Brasileira de 1988 construiu um marco civilizatório que vem sendo atacado pelas sucessivas (contra) reformas trabalhistas, previdenciárias, educacionais neoliberais, sob a bandeira da modernização do Estado e das políticas públicas, num capitalismo financeirizado e em crise. As pesquisas apresentadas pelas organizadoras se colocam nesse movimento da recente história da sociedade brasileira e desvelam as relações de trabalho engendradas na esfera pública por sucessivos governos do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) entre 1995 e 2018 no estado de São Paulo.

As relações de trabalho, no setor público, possuem características distintas do setor privado, ainda que as mudanças organizacionais, tecnológicas e as formas de gestão que afetam o setor serviços, em geral, também submetam o setor público à racionalidade do capital (BRAUNERT; BERNARDO; BRIDI, 2021). Ainda que os funcionários públicos sejam trabalhadores assalariados que dispõem de sua força de trabalho e nessa dimensão se assemelhem aos trabalhadores no setor privado, se diferem, pois, trata-se de trabalho assalariado improdutivo, pois não há produção direta de valor para a acumulação do capital. A exploração do trabalho é concretizada na esfera da reprodução do capital, isto é, nos serviços destinados à esfera da reprodução social e política, entre eles a educação. Nessa direção, as políticas estatais de contenção de gastos públicos incidem diretamente sobre as condições de trabalho, em especial sobre os salários. Os conflitos nas relações de trabalho estão diretamente associados às relações de poder, controle e dominação entre os trabalhadores e aqueles que detém os meios de controle e de poder (NOGUEIRA, 2007).

As relações de trabalho, no setor público, se dão diretamente no campo político e jurídico e não em convenções e acordos coletivos de trabalho. Nessa direção as pesquisas apresentadas tomaram como objeto de estudo o marco regulatório do trabalho e da educação escolar para compreender as relações e as condições de trabalho de trabalhadores e trabalhadoras da educação no estado de São Paulo, por quase três décadas de governos do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). A análise das condições e a organização do trabalho - de docentes, técnicos administrativos, coordenadores pedagógicos, diretores de instituições escolares e supervisores de ensino - coloca em evidência as relações de poder e controle estatais para manter as hierarquias e as separações desses trabalhadores entre si. As diferenciações entre as categorias de trabalhadores se expressam em termos de salários, condições de trabalho, posições de poder e de autoridade.

O período analisado - 1995 a 2018 - é caracterizado por continuidades no que se refere às relações de trabalho e pela adoção de medidas que afetaram significativamente o trabalho no setor público no campo da educação contaminadas por uma racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

As pesquisas colocam em evidência a ampliação da flexibilização das formas de contratação no setor público - estatutários, empregados públicos e tem-

porários – e da precarização do trabalho e do emprego. A precarização é tomada em duplo sentido, mas entrelaçados e recobre múltiplas dimensões: a) situação e condição de trabalho que se degrada e que se desvaloriza; marcadas por incertezas, instabilidades e ausência de reconhecimento social; b) condições de emprego desfavoráveis, descontínuas, intermitentes, contratos de trabalho atípicos, tempo parcial (ou jornadas reduzidas) (KREIN, 2013; MAGNI, 2016).

A diversidade de vínculos, regimes e contratos de trabalho na educação básica pública no estado de São Paulo é apresentada nas pesquisas. Os trabalhadores no setor público - funcionários públicos estatutários - não só são titulares de cargos público, com vínculo de emprego estatutário, como têm estabilidade e regime previdenciário próprio. Ainda que a Constituição Brasileira de 1988 tenha definido como a forma de contratação no setor público o concurso público, observa-se outras modalidades de contratação por meio de seleção pública: a) os empregados públicos com regime jurídico próprio submetidos ao regime geral de previdência social (RGPS); b) os temporários contratados por tempo determinado com regime jurídico especial; c) os terceirizados que possuem vínculos de emprego com empresa privada; d) os comissionados ou designados. Cada uma dessas modalidades se difere pelas formas de acesso, contratação ou admissão, pelo regime previdenciário, pela estabilidade e pelo regime jurídico. Os empregados públicos (como por exemplo os professores categoria O), não possuem os mesmos direitos dos trabalhadores no setor público e nem daqueles previstos para o setor privado (como por exemplo não acessam o seguro-desemprego, nem o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço).

A precariedade das condições e das relações de trabalho que se expressa na terceirização e na flexibilização dos contratos foi deslocada do setor privado para o setor público na gestão do trabalho e dos trabalhadores por meio da *Nova Gestão Pública*. No Estado gerencial as relações de trabalho são regidas por uma racionalidade baseada no cálculo dos meios adequados para atingir determinados fins. Trata-se, portanto, de construção de instrumentos de gestão do trabalho para desenvolver a “cultura” de produção de performances ou resultados considerados eficazes dos serviços públicos. Resultados, como demonstram as pesquisas, dos processos de trabalho educacional e não das ações do poder público.

As pesquisas indicam que a flexibilização e a precarização do trabalho no campo da educação estão inseridas em um projeto político de mudanças na concepção, na composição e na direção do Estado, construído na década de 1990 e se mantém. As pesquisas nos permitem relativizar a hipótese de desengajamento do Estado, fortalece a concepção de que há um redirecionamento e recomposição na articulação das esferas do mercado e estatal. As formas assumidas pelas políticas educacionais e de emprego no setor público reiteram essa hipótese. As pesquisadoras e os pesquisadores mobilizados no livro nos provocam: quais são as consequências das estratégias estatais de flexibilização e precarização do trabalho educacional no setor público?

*Aparecida Neri de Souza*

Docente colaboradora do Departamento Ciências Sociais e Educação da Faculdade de Educação da Unicamp

### **Referências**

- BRAUNERT, Mariana Bettega; BERNARDO, Kellen Aparecida da Silva; BRIDI, Maria Aparecida da Cruz. Impactos de reforma administrativa sobre as formas de contratação e a estabilidade do setor público. São Paulo: *Cadernos de Gestão Pública e Cidadania*. vol 26, n. 34, p. 1-19, 2021.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *A Democracia como Valor Universal*: notas sobre a questão democrática no Brasil. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo*. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.
- KREIN, José Dari. As relações de trabalho na era do neoliberalismo no Brasil. In: FAGNANI, Eduardo. (Org.) *Debates contemporâneos – Economia Social e do Trabalho*. N. 8. São Paulo; LTr, 2013.
- MAGNI, Ana Carla. *Precarização dos serviços públicos: o caso do IBGE*. Campinas. Dissertação mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, 2016.
- NOGUEIRA, Arnaldo José Franca Mazzei. Relações de trabalho e gestão pública no Brasil contemporâneo. *Revista do Departamento de Direito do Trabalho e da Seguridade Social*, São Paulo, v. 2, p. 11-51, jan/jul, 2007.
- OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco.; PAOLI, Maria Célia. (Orgs.). *Os sentidos da democracia*. Políticas de dissenso e hegemonia global. São Paulo: Fapesp; Petrópolis: Vozes, 1999.

# Apresentação – Política educacional, relações e condições de trabalho na rede estadual paulista, 1995 a 2018.

Os anos 1990 no Brasil foram marcados por forte reorganização da economia, com elevados índices de desemprego e a adoção de políticas sociais pífias para enfrentar a pobreza e a desigualdade social, em um país lacunar em termos de acesso a direitos fundamentais à população.

O país, marcado por uma democracia jovem e com longos períodos de ditadura empresarial-militar, adota – desde a eleição direta à Presidência da República em 1989 – a opção política oriunda da Nova Direita da Inglaterra, liderada por Margaret Thatcher, que recupera os princípios mais conservadores do liberalismo e sustenta a premência em abandonar o Estado Burocrático e suas características intrínsecas à rigidez do fordismo, e adotar o Estado Gerencial, mais afeito às transformações da sociedade em franca evolução tecnológica, com forte paralelismo ao toyotismo, propulsor das diversas formas de terceirização do trabalho e das denominadas fábricas enxutas. A intencionalidade era difundir a ideia de um Estado impossibilitado de arcar com o custo de uma gama de direitos destinados à população e, portanto, depende do setor privado para dar continuidade às ações públicas. A mão invisível é erigida na concretização do Estado Mínimo, mas para quais segmentos da sociedade ele é efetivamente mínimo?

Tal lógica foi gradativamente incorporada nos sucessivos governos até a posse de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), cuja matriz teórica-ideológica alinhou-se ao neoliberalismo tendo como uma das palavras de ordem a reforma administrativa, conduzida pelas mãos do intelectual orgânico do Partido, Luiz Carlos Bresser-Pereira, frente à pasta criada especialmente para esse fim.

A noção de eficiência do setor público para esse grupo político aponta para o atendimento ao cidadão-cliente e ao rompimento com o patrimonialismo e a burocracia, aspectos característicos da administração pública subtraídos, ainda que em parte, para dar lugar ao gerencialismo. Para o sucesso da referida reforma, era crucial articular três dimensões: a institucional-legal; a cultural, fundamental à mudança dos valores patrimonialistas e burocráticos para o gerencialismo; e a gestão, propriamente dita (BRESSER-PEREIRA, 2011).

Assim, movidos pelos valores do mercado e do empreendedorismo calcados na “motivação, ambição criativa, gosto pelo risco, luta pela excelência, esforço, independência, flexibilidade e responsabilidade pessoal” (PAULA, 2005, p. 45) imputaram ao setor público os pressupostos característicos do setor privado.

O estado de São Paulo concentrava – e ainda concentra – parte importante da *intelligentsia* do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e a eleição de Mario Covas em 1995 foi fundamental para edificar os valores e a implementar os ideais congruentes aos praticados pelo governo federal.

O governador paulista escolheu a professora Roserley Teresa Neubauer, da Universidade de São Paulo, para a Secretaria da Educação. Com ela iniciou-se uma profunda reforma administrativa na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).<sup>1</sup> Com forte articulação política com prefeitos e alianças com diversos partidos registram, em 2019, sua sétima gestão consecutiva.

A testagem da política encontra um terreno fértil, dado ser uma rede de ensino que em 1995 era responsável por 73% das matrículas da Educação Básica do estado.

Assim, desde 1995 a pasta passa por inúmeras transformações não apenas de caráter administrativo, mas direcionadas a fundamentar uma concepção de educação pragmática e calcada na “pedagogia dos resultados”, que desconsidera as especificidades locais e, sobretudo a desigualdade social no estado.

A adoção de inúmeras ações, a exemplo da municipalização do ensino em 1996, resulta na drenagem da SEE-SP: em 2018 as matrículas tiveram redução

---

1 Em 2019, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) passa a ser chamada de Secretaria da Educação (SEDUC). Como nossa análise envolve o período anterior a essa mudança, optamos por usar a nomenclatura anterior.

de trinta e sete pontos percentuais. Ainda assim, são: 3.634 milhões de estudantes da educação básica,<sup>2</sup> distribuídos em 5.374 escolas.<sup>3</sup> Os/as profissionais de educação somavam 235.688, desses 184.635 são docentes,<sup>4</sup> 44.398 são funcionário(a)s de escola,<sup>5</sup> 7.601 professores/as coordenadores/as,<sup>6</sup> 5.051 diretores/as<sup>7</sup> e 1.604 supervisores/as de ensino.<sup>8</sup>

Mas se mudanças drásticas ocorreram, essas foram recebidas igualmente por movimentos de resistência.

E é nesse contexto de reformas e fortes oposições que nasce a Rede Escola Pública e Universidade<sup>9</sup> (REPU) em 2016, quando da tentativa de implantação de um novo patamar de reorganização das escolas por parte da SEE-SP, mas que desencadeou importante reação das e dos estudantes na ocupação das unidades escolares, como forma de impedir o fechamento delas.

Foi a partir de tais iniciativas que se fortaleceu a premência em aprofundar os conhecimentos sobre a longa permanência de 24 anos de um só partido político à frente do mais rico e desenvolvido estado do país.

Desses debates emergiram esboços iniciais para a realização de uma pesquisa de amplo espectro envolvendo temas relacionados à política educacional empreendida pelos governos do PSDB.

Este livro é, assim, resultado da pesquisa *Política educacional na rede estadual paulista (1995 a 2018)*, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).<sup>10</sup> Organizada inicialmente por pesquisadoras/es da REPU, a investigação contou com a participação de professoras/es da educação básica e superior, de diretora.es e supervisora.es escolares, de estudantes de graduação e pós-graduação vinculadas às instituições de ensino

2 Elaboração da pesquisa com base no Censo Escolar/Inep 2018

3 Elaboração da pesquisa com base no Censo Escolar/Inep 2018.

4 Dado fornecido pela SEE-SP via SIC - Protocolo SIC-SP nº 444191922700.

5 Dado retirado do Cadastro Funcional da Educação da SEE-SP.

6 Dado fornecido pela SEE-SP via SIC – Protocolo SIC-SP nº 546911911153.

7 Dado fornecido pela SEE-SP via SIC Protocolo SIC-SP nº 588911912020-1.

8 Dado fornecido pela SEE-SP via SIC Protocolo SIC-SP nº 588911912029.

9 Sobre a Rede consultar: <https://www.repu.com.br/>

10 Processo número 2018/09983-0.

superior públicas do estado de São Paulo e de instituições privadas e de redes de ensino da educação básica.<sup>11</sup>

A pesquisa empreendida e apresentada nos capítulos desse livro buscou aferir a adesão dos governos paulistas à Nova Gestão Pública, particularmente concernente à flexibilização das relações de trabalho no setor público e demonstrar o respeito ou desrespeito à legislação nacional acerca da valorização dos profissionais da educação e o conjunto de aspectos vinculados à formalização contratual entre Estado e servidores públicos.

A valorização dos profissionais da educação é considerada um elemento importante para uma educação de qualidade (MONLEVADE, 2000; LEHER, 2010; VIEIRA, 2016). Elementos como ingresso por meio de concursos públicos, remuneração equivalente à de outros profissionais com mesmo nível de formação, carreira que estimule a progressão e a permanência no magistério, jornada de trabalho adequada às especificidades do trabalho docente e as oportunidades de formação continuada são partes frequentemente relacionadas à valorização desses profissionais.

Não obstante seja abundante a produção científica a respeito do trabalho do professor.a, tanto no Brasil como no exterior, o mesmo não ocorre em relação aos demais segmentos, cujas pesquisas sobre diretores/as, supervisores/as, coordenadores/as pedagógicos e funcionários.as de escolas foram desenvolvidas mais recentemente. Neste sentido, o livro busca aportar importante contribuição à temática.

A pesquisa bibliográfica visou dialogar com a produção anterior sobre a temática das relações e condições de trabalho dos diversos segmentos profissionais; e a análise documental apoiou-se principalmente na legislação estadual e em dados estatísticos concernentes a cada cargo e função, disponibilizados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), em sua página eletrônica e, mais frequentemente, por meio de solicitação via Sistema de Infor-

---

11 Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal do ABC (UFABC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP); Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul); Universidade de Sorocaba (Uniso); Centro Universitário Santa Rita, Faculdade Zumbi dos Palmares, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e Secretaria Municipal de Educação de Suzano.

mação ao Cidadão (SIC), com base no Decreto n. 58.052, de 16 de maio de 2012 (SÃO PAULO, 2012), que regula o acesso às informações.

Apreendeu-se, ao longo do processo de coleta e sistematização dos dados, que a Secretaria apresenta lacunas importantes acerca do registro eletrônico sobre os profissionais que nela atuam. A tradicional falta de zelo no Brasil com a memória e os registros históricos comprometem e mesmo conferem viés aos estudos científicos que visam contribuir com as reflexões e proposições às políticas públicas.

As inúmeras demandas feitas à SEE-SP foram invariavelmente respondidas com ausência de dados que, se compreende, compromete, em algumas situações, a construção da série histórica ininterrupta, aspecto fundamental para a compreensão dos processos históricos que marcaram a flexibilização das relações de trabalho e outros que alteraram práticas e condições de trabalho dos profissionais da educação, aplicadas por aquele órgão público.

Os resultados dessa ampla investigação são agora apresentados em seis capítulos que retratam as particularidades que envolvem os segmentos profissionais e a formação de professores.

O primeiro capítulo, intitulado *Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018): formas de admissão, carreira, vencimentos e jornada*, de autoria de Andreza Barbosa, Márcia Aparecida Jacomini, Maria José da Silva Fernandes, João Batista Silva dos Santos e Ana Paula Santiago do Nascimento, por meio de pesquisa bibliográfica, documental – que envolveu tanto a análise da legislação referente ao cargo, quanto a dos dados estatísticos –, caracteriza as relações e condições de trabalho docente na rede pública estadual paulista no período analisado, considerando as formas de admissão, carreira, vencimentos e jornada de trabalho. Nesse sentido, os/as autores/as identificaram as mudanças sofridas nas formas de admissão docente, trataram da estrutura da carreira, da evolução dos vencimentos e das diferentes constituições da jornada de trabalho entre 1995 e 2018. Observou-se ainda que as relações e condições de trabalho dos professores paulistas se adequam aos princípios gerencialistas da Nova Gestão Pública e desrespeitam as leis federais que preveem mecanismos de valorização do magistério.

Caminho semelhante é traçado no texto referente aos supervisores de ensino, elaborado por Beatriz Garcia Sanchez e Selma Venco no capítulo *A pre-*

*cariedade em cascata: das atribuições ao provimento do cargo dos supervisores de ensino.* A análise das atribuições desse profissional ocorridas no cargo mais elevado na estrutura hierárquica da SEE-SP revela que se não ocorre a precariedade nas relações de trabalho de caráter objetivo, os cargos são ocupados por outros profissionais não selecionados para o posto.

Na mesma linha analítica, o capítulo *Diretor de escola na rede estadual paulista: um “coordenador de todas as peças da máquina que dirige”?* de autoria de Selma Venco e Eduardo Giroto, aborda as formas de provimento do cargo de diretores de escola, ao considerar sua distribuição no território. Tal opção de análise denota a presença desigual de diretores concursados em todo o estado.

O quarto capítulo, de autoria de Maria José da Silva Fernandes, intitula-se *O trabalho do professor coordenador na rede estadual paulista: a ressignificação da função num cenário de reformas educacionais (1995-2018)*. Nele são abordadas as mudanças que a função de Professor Coordenador sofreu no referido período, contemplando a jornada, carreira, salário, atribuições, justificativa para a existência da função, denominação, formas de seleção e avaliação. Além dos dados fornecidos pela SEE-SP, procedeu-se à análise documental de resoluções que tratam da função na rede pública paulista e constatou-se que as atribuições do professor coordenador sofreram mudanças significativas ao longo do período, particularmente após 2007, quando da implantação do “Programa São Paulo Faz Escola”, passando de uma função democrática responsável pela articulação do trabalho coletivo na escola para outra incumbida do monitoramento e controle das atividades docentes.

Os funcionários são igualmente analisados por Luiz Carlos Novaes e Erick Dantas da Gama, no capítulo *A organização do quadro dos funcionários de escola na rede estadual paulista: entre profissionalização e precarização*, pelo prisma da vivência de processos de desvalorização social e profissional por parte do governo paulista. Os autores constatarem importante redução no quadro de funcionários. Tal dado é indicativo de dois elementos integrantes da lógica toyotista: a opção pela “fábrica enxuta” que visa produzir com menos trabalhadores e, assim, intensificando o trabalho dos que permanecem; e, pode ser indicativo de processos de terceirização da força de trabalho.

Por fim, o sexto capítulo, *Formação continuada de docentes no estado de São Paulo: mapeamento dos programas e projetos (1995 a 2018)*, das autoras

Luciana Cristina Salvatti Coutinho e Sarah Maria de Freitas Machado Silva destacam o papel central das ações formativas voltadas à adesão à política de modernização do Estado e dos valores educacionais nela implícitos. O inventário dos diversos programas e a análise dos mais destacados no período estudado oferecem aos estudiosos do tema a compreensão do alcance da formação na consolidação de valores e ideias.

O livro é um convite à reflexão sobre os caminhos da educação paulista entre 1995 e 2018 que, sustentada pelo discurso da qualidade, de fato desvaloriza seus profissionais e precariza as relações de trabalho no setor público.

São Paulo, junho de 2021

*Selma Venco*

Coordenadora do GT Relações e Condições de Trabalho de Pesquisa

*Andreza Barbosa*

Coordenadora do GT Relações e Condições de Trabalho de Pesquisa

*Márcia Aparecida Jacomini*

Coordenadora da Pesquisa

### **Referências**

- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Reforma gerencial do Estado, teoria política e ensino da administração pública. *Revista Gestão e Políticas Públicas*. Nº 2, 2011.
- LEHER, Roberto. Valorização do magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana Cancelli.; VIEIRA, Livia. Fraga. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=430>> Acesso em: 22 out. 2019.
- MONLEVADE, João Antonio Cabral. de. *Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. *Revista de Administração de Empresas*, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 58.052, de 16 de maio de 2012*. Regulamenta a Lei federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/5fb5269ed17b47ab83256cfb00501469/0d8cf8dcbd4ef45f83257a010046ef75?OpenDocument>> Acesso em 26 dez. 2019.

VIEIRA, Juçara Dutra. Direito à educação e valorização profissional: o papel do Estado e da sociedade. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 25-35, jan./jun. 2016.

# Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018): formas de admissão, carreira, vencimentos e jornada<sup>1</sup>

*Andreza Barbosa*

*Márcia Aparecida Jacomini*

*Maria José da Silva Fernandes*

*João Batista Silva dos Santos*

*Ana Paula Santiago do Nascimento*

## **Introdução**

A produção acadêmica sobre profissionalização, valorização, relações e condições de trabalho envolvendo análises de planos de carreira e remuneração docente tem aumentado nas três últimas décadas. O maior interesse de pesquisa está vinculado à importância de se acompanhar em que medida e de que forma a valorização dos profissionais da educação prevista na Constituição de 1988 (CF/88) e na legislação infraconstitucional tem efetivamente produzido melhores condições de trabalho aos professores da educação básica pública (CAMARGO; JACOMINI, 2011). Entre estes estudos destacam-se desde aqueles que têm se dedicado às reflexões sobre a construção social da profissão docente (LELIS, 2008; VEIGA, 2008; MEJIA, 2014; CUENCA, 2014), às questões de gênero no magistério da educação básica, carreira eminentemente feminina (SOUZA, 2008), até os estudos sobre atratividade da carreira, com destaque para estrutura e remuneração (GATTI; BARRETTO, 2009; GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

---

<sup>1</sup> Parte deste capítulo foi publicado no artigo “Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995-2018)” publicado no n. 177 da revista *Cadernos de Pesquisa* (BARBOSA, et. al. 2020) e no v. 43 da revista *Educação e Sociedade* (BARBOSA, et. al. 2022).

Dentre as pesquisas ressaltamos ainda o estudo das relações e condições de trabalho com base nos planos de carreira de estados e municípios, cujos resultados foram apresentados no livro organizado por Camargo e Jacomini (2018). Paralelamente, há um conjunto de pesquisas que se dedicaram à análise da remuneração docente como elemento de valorização profissional, inclusive em comparação com outros profissionais dos quais se exige formação equivalente (CASSETARI, 2010; BARBOSA, 2011; JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016), assim como há investigações nacionais que se debruçaram sobre os vencimentos e remuneração docente em diversos estados brasileiros (CAMARGO; JACOMINI, 2015; BASSI; FERNANDES; ROLIM, 2018a e b). Há também pesquisas que abordaram as condições de trabalho docente no estado de São Paulo (ARANHA, 2007; BASÍLIO, 2015; CATINI, 2008; JARDIM, 2016), com destaque às configurações da jornada de trabalho docente como elemento importante no cenário das condições de trabalho (FERNANDES; BARBOSA, 2014; BARBOSA et. al. 2021) ou às formas de contratação e carreira (SANTOS, 2016a, SANTOS, 2016b; MERGUEDICTHIAN, 2012; FONTANA, 2019). Destacaram-se ainda as investigações destinadas aos processos de valorização docente no cenário da Nova Gestão Pública (LIMA, 2015), ao reconhecimento dos ciclos de reformas educacionais e seus impactos sobre os trabalhadores (MOREIRA, 2007; MATTOS, 2012; NUNES, 2005; VILELA, 2002; SOUZA, 1999) e ao conhecimento do campo de produção acadêmica sobre trabalho docente e seus diferentes vieses de análise durante o período de implementação das reformas educacionais no estado de São Paulo (SILVA, 2020).

A ampliação da produção acadêmica sobre esse conjunto de temas relacionados ao trabalho docente, especialmente a partir dos anos 2000 (SILVA, 2020), é por si só um indicativo das questões geradas a partir da implementação da reforma do estado em São Paulo. Em diálogo e como contribuição aos conhecimentos que vêm sendo produzidos e sistematizados sobre a (des)valorização docente, investigamos as relações e condições de trabalho do professor da rede estadual paulista considerando as formas de admissão no serviço público, a progressão na carreira, o vencimento básico e, também, a jornada de trabalho durante o período de 1995 a 2018. Para tal, realizamos: a) pesquisa bibliográfica, visando cotejar os dados obtidos com produções acadêmicas anteriores; b) estudo documental, com base na legislação nacional e estadual sobre carreira docente, e c) análise de dados

estatísticos, especialmente referentes à caracterização da categoria docente e ao vencimento base dos professores. As fontes de coleta dos dados foram os sítios oficiais do governo federal e estadual, além dos dados não disponíveis publicamente que foram solicitados à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)<sup>2</sup> e a outros órgãos via Sistema de Informação ao Cidadão (SIC).

A legislação brasileira promulgada a partir da CF/88 reforça a importância da valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, a própria Constituição Federal, em seu artigo 206, estabelece no inciso V a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988) e no inciso VIII o “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” (BRASIL, 1988) como princípios para o oferecimento do ensino no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996a), institui no artigo 67 alguns parâmetros para a valorização dos profissionais da educação.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I- ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III- piso salarial profissional;
- IV- progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V- período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI- condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996a)

Especificamente a respeito dos profissionais do magistério público, a Lei nº 9.424 de 1996 (BRASIL, 1996b) fixou o prazo de seis meses de sua vigência para que os entes federados elaborassem planos de carreira com vistas à valorização do magis-

---

2 Embora a partir de 2019 a sigla da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo tenha se tornado Seduc-SP, neste texto optamos por manter a sigla utilizada no período de estudo da pesquisa, SEE-SP.

tério e à melhoria da qualidade do ensino e destinou pelo menos 60% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) para o pagamento dos profissionais do magistério em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental. Igualmente, a Lei nº 11.494 de 2007 (BRASIL, 2007), além de determinar que pelo menos 60% dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) fossem aplicados no pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica, determinou no artigo 40 que

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, de modo a assegurar:

I - a remuneração condigna dos profissionais na educação básica da rede pública;

II - integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola;

III - a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Parágrafo único. Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2007)

Esta lei avança em relação às anteriores ao instituir no artigo 41 que “[...] o poder público deverá fixar, em lei específica, até 31 de agosto de 2007, piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica” (BRASIL, 2007).

O Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) foi aprovado em 2008, por meio da Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) que, além de estabelecer um mínimo a ser pago aos professores das redes públicas de ensino no país, com formação em nível médio e jornada de 40 horas semanais de trabalho, também fixou que no mínimo um terço da jornada docente fosse destinado às atividades de apoio à docência, reconhecendo assim que o trabalho docente se estende para além das horas de interação com os alunos. A referida lei esclarece que:

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas

e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 2008).

Complementando este aparato legal que instaura os marcos para a valorização dos profissionais da educação dos sistemas públicos de ensino, pós CF/88, temos o Parecer nº 9 de 2009 e a Resolução nº 2 de 2009 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) (BRASIL, 2009a, 2009b) que fixam diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica pública, em conformidade com a legislação vigente.

Por fim, em 2014 tivemos a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 13.005 que em sua meta de número 17 prevê “[...] valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente [...]” (BRASIL, 2014) e em sua meta 18:

[...] assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014)

Embora a legislação não tenha sido suficiente para garantir uma efetiva valorização dos profissionais da educação básica pública, seja pelos próprios limites normativos ou pela não implementação por parte dos entes federados do que fora estabelecido, reconhece-se que ela tem contribuído para dar centralidade ao debate e fomentar lutas por melhores condições de trabalho. (CAMARGO; JACOMINI, 2011; JACOMINI; PENNA, 2016).

O Estatuto do Magistério Paulista, instituído pela Lei Complementar nº 444 de 1985 (SÃO PAULO, 1985), constitui um marco importante na regulamentação das relações e condições de trabalho de docentes e especialistas. De acordo com Dutra Júnior *et. al.* (2000), um estatuto regula a relação funcional do servidor com a administração pública, enquanto um plano de carreira regula a movimentação dos integrantes de uma determinada profissão. Dessa forma, um estatuto pode conter um plano de carreira.

Nas palavras do autor:

O estatuto corresponde ao conjunto de normas que regulam a relação funcional dos servidores com a administração pública, e dispõe, por exemplo, sobre investidura, exercício, direitos, vantagens, deveres e responsabilidades. O plano de carreira consiste no conjunto de normas que definem e regulam as condições e o processo de movimentação dos integrantes em uma determinada carreira, e estabelece a progressão funcional e a correspondente evolução da remuneração. Por sua vez, a carreira constitui-se na organização dos cargos de determinada atividade profissional em posições escalonadas em linha ascendente (DUTRA JÚNIOR *et. al.* 2000, p. 36).

Aprovado pela Assembleia Legislativa e promulgado pelo então governador André Franco Montoro, o Estatuto representava o que governo e magistério público estadual, por meio dos sindicatos, acordaram em termos de regulamentação das relações e condições de trabalho na rede pública estadual. O Estatuto foi compreendido pelo magistério como uma conquista, uma vez que normatizava a carreira, embora não contemplasse o conjunto de reivindicações históricas da categoria.

Os anos de 1980 foram marcados por intensa luta pelo fim da ditadura civil-militar (1964-1985) e por inúmeras greves que reivindicavam melhores condições de trabalho e remuneração, além da defesa do direito à educação básica a toda população, consolidado na CF/88 (BRASIL, 1988). Tratava-se de um momento de esperança e expectativa em torno da ampliação do acesso à educação básica com qualidade. Contudo, a importante ampliação da escolarização não foi acompanhada dos recursos financeiros necessários à garantia de padrões de qualidade, no que se refere aos insumos, e o magistério continuou a vivenciar um cenário de desvalorização do trabalho com baixa remuneração e fragilidade na constituição da carreira e da jornada. Tal situação produziu, do ponto de vista coletivo, muitas lutas que se materializaram em greves, e que, individualmente ampliaram a tendência de os professores aumentarem sua jornada de trabalho, tanto sob a forma de jornada complementar como de acúmulo de cargos, buscando compensar os baixos salários recebidos (MONLEVADE, 2000; CAÇÃO, 2001).

Após 12 anos de aprovação do Estatuto do Magistério Paulista, foi instituído o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação de São Paulo, por meio da Lei Complementar nº 836/1997 (SÃO PAULO, 1997), no governo de Mário Covas. Esta lei

reformulou vários aspectos do plano de carreira contido no Estatuto de 1985, aproximando-o das políticas educacionais do período que se vinculavam a uma nova concepção de gestão pública imbricada na reforma da rede estadual (1995-1998). Por sua vez, as concepções de gestão pública advinham da Reforma do Estado dos anos de 1990, conduzida por Bresser-Pereira, no primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso, expressas no “Plano diretor da reforma do aparelho do Estado” (BRASIL, 1995; BRESSER-PERREIRA, 1998).

Ao longo do período considerado na pesquisa, que corresponde à extensa permanência do PSDB no poder executivo paulista, muitas leis foram aprovadas, interferindo, dentre outros aspectos, nas relações e condições de trabalho dos professores. Desta forma, dentro dos limites impostos pela pesquisa, tentamos desvendar um emaranhado de leis que dizem respeito ao maior quantitativo de professores do país, efetivos e não efetivos, uma distinção que carrega em si o desafio de compreensão de um trabalho que nas escolas ocupa-se das mesmas atividades, mas perante a legislação muito se diferencia.

Considerando este cenário, apresentamos neste capítulo os resultados decorrentes da análise das formas de admissão, carreira, vencimentos e jornada dos profissionais da educação paulista entre os anos de 1995 a 2018, período marcado por significativas mudanças na rede estadual. Estes resultados estão organizados em três partes: na primeira discutimos as formas de admissão dos professores na rede paulista destacando a evolução do número de docentes no período analisado pela pesquisa; na segunda parte apresentamos as mudanças na concepção da carreira do magistério paulista, as formas de progressão adotadas no período e a evolução dos vencimentos; na terceira parte são discutidas as diferentes composições da jornada de trabalho dos professores ao longo dos 24 anos analisados.

### **Formas de admissão: professores efetivos, estáveis e temporários**

No período analisado nesta pesquisa o quadro do magistério da rede pública paulista foi formado por diferentes classes<sup>3</sup> docentes. Até 1997 existiam três classes: Professor I, que atuava nos anos iniciais do ensino fundamental

---

3 Segundo a Lei Complementar n. 836 de 1997, classe é “o conjunto de cargos e funções-atividades de mesma natureza e igual denominação” (SÃO PAULO, 1997). As classes docentes configuram os diferentes cargos e funções do quadro do magistério na rede.

(anteriormente 1ª a 4ª séries do 1º grau ou do ensino fundamental), e para quem se admitia a formação em curso normal de nível médio; Professor II, que atuava nos anos finais do ensino fundamental (anteriormente 5ª a 8ª séries do 1º grau ou do ensino fundamental) e no ensino médio (anteriormente 2º grau), para o qual se admitia formação em nível superior em cursos de licenciatura curta e, por fim, o Professor III que, como o Professor II, atuava nos anos finais do ensino fundamental e também no ensino médio, profissional de quem se exigia formação em nível superior em cursos de licenciatura plena. As classes, de acordo com a legislação, são diferenciadas em função do nível de formação e da etapa da educação básica em que os professores atuam (SÃO PAULO, 1997).

Anos mais tarde, buscando atender às exigências de formação docente estabelecidas pela LDB (BRASIL, 1996a), o Plano de Carreira, Vencimento e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério, aprovado em 1997, extinguiu a classe de Professor II, passando a existir na rede estadual paulista apenas a classe de Professor de Educação Básica I (PEB I), que atua nos anos iniciais do ensino fundamental e de quem se admite a formação em curso normal de nível médio, e de Professor de Educação Básica II (PEB II), com formação em nível superior em cursos de licenciatura plena, atua nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. A tabela seguinte apresenta a distribuição de professores PEB I e PEB II no período de 1998<sup>4</sup> a 2018.

---

4 Solicitamos à SEE-SP via SIC (Protocolo SIC-SP nº 444191922700) os dados de professores por classes docentes para o período de 1995 a 2018, no entanto, só foi disponibilizado os dados para o período de 1998 a 2018. A SEE-SP, em resposta ao protocolo em questão, afirmou não dispor de tais dados para o período de 1995 a 1997.

**Tabela 1: Professores da educação básica por classes docentes – 1998 a 2018  
(mês de referência: novembro).**

| Classes docentes |         |         |         |
|------------------|---------|---------|---------|
| Ano              | PEB I   | PEB II  | TOTAL   |
| 1998             | 94.913  | 100.616 | 195.529 |
| 1999             | 102.943 | 105.900 | 208.843 |
| 2000             | 73.098  | 117.115 | 190.213 |
| 2001             | 63.222  | 119.905 | 183.127 |
| 2002             | 68.626  | 131.909 | 200.535 |
| 2003             | 70.015  | 141.851 | 211.866 |
| 2004             | 65.194  | 147.318 | 212.512 |
| 2005             | 63.206  | 153.140 | 216.346 |
| 2006             | 64.093  | 161.463 | 225.556 |
| 2007             | 63.000  | 162.085 | 225.085 |
| 2008             | 57.478  | 163.098 | 220.576 |
| 2009             | 55.805  | 162.422 | 218.227 |
| 2010             | 55.869  | 163.869 | 219.738 |
| 2011             | 56.982  | 166.158 | 223.140 |
| 2012             | 63.039  | 169.689 | 232.728 |
| 2013             | 68.893  | 171.885 | 240.778 |
| 2014             | 64.178  | 186.514 | 250.692 |
| 2015             | 52.531  | 170.560 | 223.091 |
| 2016             | 48.323  | 158.482 | 206.805 |
| 2017             | 43.197  | 154.549 | 197.746 |
| 2018             | 40.867  | 149.529 | 190.396 |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela SEE-SP via SIC (Protocolo SIC-SP nº 444191922700).

Quanto à situação funcional entre o professor e a administração pública estadual paulista, há dois tipos de vínculo no que se refere à admissão como servidor público: o professor concursado, efetivado após período probatório, e o professor Ocupante de Função Atividade (OFA). Nesse segundo caso encontram-se os professores não concursados que se tornaram estáveis por força de lei e os professores contratados em caráter temporário. Ao comparar o Estatuto do Magistério Paulista de 1985 e o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários de 1997, identificamos mudanças na composição do Quadro do Magistério, motivadas,

por um lado, pela recém aprovada legislação nacional e, por outro, pela reforma gerencial do Estado. Um exemplo de adequação em função do âmbito nacional foi a supracitada extinção da classe docente de Professor II. Na perspectiva da Nova Gestão Pública (NGP), houve mudanças na concepção de carreira, que passou a considerar o mérito como critério para evolução funcional; nas formas de contratação temporária relativas às categorias docentes; e na introdução de formas de avaliação de desempenho, como será visto na segunda parte do texto.

Em relação à forma de provimento, em ambas as legislações, identificou-se o ingresso na carreira via concurso de provas e títulos, lembrando que esta é a forma de ingresso do servidor público a um cargo, prevista constitucionalmente desde 1934 (BRASIL, 1934). No período analisado pela pesquisa foram realizados nove concursos públicos, conforme discriminado no quadro abaixo:

**Quadro 1: Concursos públicos para as classes docentes realizados - 1995 a 2018.**

| Ano de publicação do edital | Cargo a ser preenchido pelo concurso |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| 1999                        | PEB II                               |
| 2004                        | PEB II                               |
| 2005                        | PEB II - Educação Física             |
| 2005                        | PEB I                                |
| 2005                        | PEB II - Filosofia                   |
| 2007                        | PEB II                               |
| 2011                        | PEB II                               |
| 2013                        | PEB II                               |
| 2014                        | PEB I                                |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pelo Centro de Ingresso e Movimentação/DEAPE/CGRH, responsável pela operacionalização dos Concursos Públicos da Rede Estadual de Ensino, via SIC (Protocolo SIC-SP nº 52660197395).

Chamou-nos atenção o fato de, em 23 anos, só terem sido realizados dois concursos para PEB I com intervalo de 10 anos entre eles. Tal fato, em nossa análise, é, por um lado, indicativo do descompromisso do governo estadual com os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública paulista que, mesmo após amplo processo de municipalização ainda tem expressiva quantidade de escolas dos anos iniciais. Por outro lado, expressa a precarização docente já que possibilitou a ampliação das contratações temporárias. Em 2018, último ano analisado nessa pesquisa, mesmo com o concurso para PEB I realizado em

2014, cerca de 60% dos professores dessa classe não eram efetivos (24.428 de um total de 40.867).<sup>5</sup> Nesse sentido, a partir da tabela 1 é possível observar que a quantidade de docentes PEB I, que correspondeu a quase metade dos professores da rede, reduziu-se muito no período.

O desinvestimento da rede pública paulista nos anos iniciais do ensino fundamental parece refletir na distribuição dos professores por sexo. Isso porque é sabido que o número de professoras é tão maior que o número de professores quanto menor for a idade dos alunos (CARVALHO, 2018b). De acordo com Enguita (1991), Apple (1995) e Hypolito (1997), a docência não pode ser desvinculada das discussões de gênero. A tabela 2 apresenta a distribuição dos professores da rede paulista por sexo no período de 2007 a 2018 e evidencia que, embora as mulheres continuem constituindo a maioria do corpo docente (73,7% em 2018), houve uma redução de 22% em sua representação total, enquanto ocorreu um aumento de 10% no número de professores:

**Tabela 2: Professores por sexo – 2007<sup>6</sup> a 2018 (mês de referência: novembro).**

| Ano  | Feminino | Masculino | Total   |
|------|----------|-----------|---------|
| 2007 | 179.845  | 45.211    | 225.056 |
| 2008 | 174.228  | 46.285    | 220.513 |
| 2009 | 172.280  | 45.874    | 218.154 |
| 2010 | 171.889  | 47.776    | 219.665 |
| 2011 | 172.972  | 50.046    | 223.018 |
| 2012 | 177.819  | 54.775    | 232.594 |
| 2013 | 182.289  | 58.320    | 240.609 |
| 2014 | 187.667  | 62.850    | 250.517 |
| 2015 | 166.535  | 56.419    | 222.954 |
| 2016 | 153.998  | 52.702    | 206.700 |
| 2017 | 146.646  | 51.025    | 197.671 |
| 2018 | 140.277  | 50.008    | 190.285 |

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SEE via SIC (Protocolo SIC-SP n. 609562010991).

5 Informação fornecida pela SEE-SP via SIC (Protocolo nº 444191922700).

6 Embora tenham sido solicitados dados referentes ao período de 1995 a 2018, a SEE-SP alegou (Protocolo SIC-SP n. 609562010991) não dispor desses dados para o período anterior a 2007.

Ainda tendo em vista os dados apresentados nas tabelas anteriores e no quadro 1, observou-se uma oscilação no número total de professores, sendo que os períodos com maior número de docentes coincidem com aqueles em que foram realizados mais concursos públicos. Entre 2004 e 2007, por exemplo, observamos um crescimento no número de docentes e, nesse período, foram realizados cinco concursos públicos, sendo quatro para PEB II e um destinado a PEB I. O mesmo aconteceu com o período entre 2011 e 2014 em que foram realizados três concursos. Em contraposição ao crescimento em períodos de concursos, chama atenção a diminuição de mais de 60 mil professores, no total, no último quinquênio da série (2014 a 2018). O último ano, por sinal, só encontra precedentes em números totais com os anos iniciais dos anos 2000, quando os concursos eram escassos.

Embora a redução do número de professores possa ter outras causas, como será explorado adiante, é necessário levar em consideração que no período analisado o número de matrículas na rede estadual reduziu muito, conforme evidenciado na tabela 3.<sup>7</sup>

---

7 Em resposta à solicitação feita via SIC (Protocolo nº 53485203585), a SEE-SP esclarece que, em função das mudanças ocorridas ao longo dos anos nos sistemas e padrões de registro de dados de matrículas, não foi possível fornecer informações sobre toda a série histórica solicitada.

**Tabela 3: Distribuição de matrícula inicial na rede estadual de São Paulo, por etapa de ensino – 1995, 2000, 2005-2018.**

| Ano  | Ed. Infantil | Ed. Especial | Ensino Fundamental |             |           | Ensino Médio | Educ. Jovens e Adultos |            |         | Total Geral |
|------|--------------|--------------|--------------------|-------------|-----------|--------------|------------------------|------------|---------|-------------|
|      |              |              | Anos Iniciais      | Anos Finais | Total     |              | Ens. Fund.             | Ens. Médio | Total   |             |
| 1995 | 989          | 21.576       | 2.778.180          | 2.484.932   | 5.263.112 | 1.179.297    | 144.007                | 29.944     | 173.951 | 6.638.925   |
| 2000 | 641          | 15.646       | 1.430.556          | 2.434.279   | 3.864.835 | 1.739.563    | 236.144                | 279.208    | 515.352 | 6.136.037   |
| 2005 | 82           | 6.339        | 1.045.664          | 1.908.280   | 2.953.944 | 1.610.279    | 250.275                | 492.533    | 742.808 | 5.313.452   |
| 2006 | 81           | 6.227        | 1.023.460          | 1.922.013   | 2.945.473 | 1.518.997    | 235.499                | 491.016    | 726.515 | 5.197.293   |
| 2007 | 70           | 4.440        | 976.461            | 1.897.387   | 2.873.848 | 1.449.387    | 194.209                | 451.118    | 645.327 | 4.973.072   |
| 2008 | 90           | 3.246        | 919.377            | 1.890.544   | 2.809.921 | 1.450.902    | 169.447                | 428.725    | 598.172 | 4.862.331   |
| 2009 | 64           | 1.829        | 850.043            | 1.870.089   | 2.720.132 | 1.449.782    | 144.100                | 378.991    | 523.091 | 4.694.898   |
| 2010 | 63           | 1.395        | 757.126            | 1.879.431   | 2.636.557 | 1.512.618    | 92.574                 | 282.796    | 375.370 | 4.526.003   |
| 2011 | 96           | 1.045        | 713.831            | 1.848.942   | 2.562.773 | 1.531.401    | 71.234                 | 230.126    | 301.360 | 4.396.675   |
| 2012 | 91           | 821          | 663.346            | 1.783.164   | 2.446.510 | 1.524.398    | 68.126                 | 221.440    | 289.566 | 4.261.386   |
| 2013 | 99           | 599          | 632.592            | 1.699.578   | 2.332.170 | 1.521.102    | 63.474                 | 218.662    | 282.136 | 4.136.106   |
| 2014 | 84           | 484          | 649.431            | 1.530.136   | 2.179.567 | 1.547.380    | 62.663                 | 215.755    | 278.418 | 4.005.933   |
| 2015 | 65           | 170          | 635.292            | 1.386.292   | 2.021.584 | 1.468.597    | 57.117                 | 198.673    | 255.790 | 3.746.206   |
| 2016 | 59           | 87           | 624.380            | 1.351.100   | 1.975.480 | 1.502.433    | 64.251                 | 229.575    | 293.826 | 3.771.885   |
| 2017 | 88           | 115          | 617.673            | 1.309.017   | 1.926.690 | 1.429.325    | 62.076                 | 228.351    | 290.427 | 3.646.645   |
| 2018 | 82           | 47           | 626.985            | 1.346.400   | 1.973.385 | 1.273.037    | 65.143                 | 237.294    | 302.437 | 3.548.988   |

Fonte: Dados fornecidos pela SEE-SP via SIC (Protocolo nº 53485203585) com base em informações do Censo da Educação Básica (MEC/INEP).

Pode-se aventar várias causas para a redução destas matrículas tais como: a municipalização do ensino e a consequente redução das matrículas do ensino fundamental estadual, principalmente dos anos iniciais; a redução da defasagem idade série que, via progressão continuada, elevou os números relativos

ao fluxo escolar; o desinvestimento na Educação de Jovens e Adultos, a própria reorganização física da rede e o incremento de matrículas na rede privada.

De qualquer forma, é possível observar que a redução de matrículas ocorreu de forma gradual e relativamente constante ao longo dos anos, enquanto a redução do número de docentes ocorreu de forma mais acentuada nos últimos cinco anos do período analisado. Entendemos que a análise das relações e condições de trabalho podem dar pistas acerca das causas desse fenômeno, haja vista que as formas de contratação adotadas por uma rede de ensino caracterizam-se como mecanismos de atratividade e permanência docente.

A contratação em caráter temporário, expressa em contratos por tempo determinado, prevista na Constituição Federal em seu artigo 37, inciso IX, que deveria voltar-se a um quadro residual, atendendo apenas à “natureza temporária de excepcional interesse público” (BRASIL, 1988), apresentou participação significativa na quantidade total de professores na SEE-SP durante todo o período analisado. O atendimento aos casos de substituição de servidores afastados por distintos motivos e com prazo determinado, ou aos casos de pequeno número de aulas que não comportam a criação de um cargo, especialmente no caso dos professores que trabalham nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, manteve-se ao longo do tempo na rede paulista, indicando ser um problema estrutural. Assim, tanto o Estatuto, aprovado num contexto de avanço democrático, como o plano de carreira vinculado à reforma gerencial, não alteraram a condição de provisoriedade e precariedade da contratação docente, mantendo-a como um subterfúgio legal que dificultou a valorização da carreira docente.

Dados da Coordenadoria Geral de Recursos Humanos (CGRH) possibilitaram a construção de uma série histórica de professores efetivos e não efetivos entre os anos de 1999 e 2018. Uma segunda fonte de dados considerada para elaboração da série, possibilitando comparações a este respeito, foi o Boletim de Acompanhamento de Pessoal divulgado pela SEE-SP, com base no relatório de Pagamento Mensal da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (Prodesp). Esse documento foi disponibilizado publicamente até maio de 2014, inclusive para entidades que pesquisavam a rede de ensino, mas, no caso desta investigação, considerou-se apenas o período de 1994 a 1998. Empregados de forma complementar, os dados das duas fontes foram organizados na Tabela 4, possibilitando a visualização de 25 anos de distribuição dos docentes na rede pública estadual de ensino.

Destacamos que, embora fundamental para acompanhar a contratação num longo período histórico, as fontes são distintas e com recortes temporais também diferentes, sendo a primeira de 1999 a 2018 e a segunda de 1994 a 1998 o que exigiu atenção para as interpretações efetuadas e, em algumas situações, principalmente no período de 1998-2000, para a sobreposição de dados.

**Tabela 4: Professores da educação básica, efetivos e não efetivos – 1994 a 2018**  
(mês de referência: novembro)

| Ano  | Efetivos          |        | Não Efetivos      |        | Total   |
|------|-------------------|--------|-------------------|--------|---------|
|      | Nº de Professores | %      | Nº de Professores | %      |         |
| 1994 | 82.536            | 39,96% | 124.002           | 60,04% | 206.538 |
| 1995 | 78.418            | 38,51% | 125.200           | 61,49% | 203.618 |
| 1996 | 71.359            | 35,68% | 128.619           | 64,32% | 199.978 |
| 1997 | 65.953            | 33,52% | 130.779           | 66,48% | 196.732 |
| 1998 | 59.323            | 28,44% | 149.247           | 71,56% | 208.570 |
| 1999 | 55.550            | 27,13% | 149.226           | 72,87% | 204.776 |
| 2000 | 81.022            | 42,54% | 109.453           | 57,46% | 190.475 |
| 2001 | 75.874            | 41,38% | 107.504           | 58,62% | 183.378 |
| 2002 | 79.846            | 39,69% | 121.335           | 60,31% | 201.181 |
| 2003 | 83.787            | 39,51% | 128.292           | 60,49% | 212.079 |
| 2004 | 88.731            | 41,72% | 123.971           | 58,28% | 212.702 |
| 2005 | 100.222           | 46,29% | 116.298           | 53,71% | 216.520 |
| 2006 | 119.436           | 52,92% | 106.272           | 47,08% | 225.708 |
| 2007 | 118.434           | 52,59% | 106.785           | 47,41% | 225.219 |
| 2008 | 125.352           | 56,80% | 95.334            | 43,20% | 220.686 |
| 2009 | 120.984           | 55,41% | 97.342            | 44,59% | 218.326 |
| 2010 | 115.987           | 52,76% | 103.844           | 47,24% | 219.831 |
| 2011 | 116.927           | 52,38% | 106.301           | 47,62% | 223.228 |
| 2012 | 117.623           | 50,53% | 115.174           | 49,47% | 232.797 |
| 2013 | 116.122           | 48,22% | 124.718           | 51,78% | 240.840 |
| 2014 | 138.708           | 53,46% | 112.028           | 46,54% | 250.736 |
| 2015 | 129.185           | 57,90% | 93.941            | 42,10% | 223.126 |
| 2016 | 124.202           | 60,05% | 82.633            | 39,95% | 206.835 |
| 2017 | 123.508           | 61,60% | 77.007            | 38,40% | 200.515 |
| 2018 | 121.524           | 63,82% | 68.887            | 36,18% | 190.411 |

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Boletim de Acompanhamento de Pessoal da SEE-SP (Prodesp), de 1994 a 1998, e da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), de 1999 a 2018.

A partir da tabela 4 é possível observar uma inversão entre a parcela de professores da rede que era efetiva e a que não era. Em 1994, momento que antecedeu a Nova Gestão Pública em São Paulo, cerca de 40% do total de professores era composto por efetivos, contra 60% de não efetivos. Em 2018 observou-se que 63% dos professores são efetivos e 36% não efetivos, dado expressivo que por si só não caracteriza a contratação temporária como residual e de caráter excepcional. Essa inversão poderia ser explicada pela constatação de que a redução de quase 60 mil docentes observada nos últimos cinco anos se deu, principalmente, dentre os não efetivos, o que não denotaria necessariamente um esforço do Estado em ampliar as contratações por meio de concursos públicos.

Um parecer do Ministério Público do Estado de São Paulo de 2013, sobre as contas da Administração Pública, que resultou no Processo nº 2177/026/13, junto ao Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, exigiu explicações sobre algumas questões fundamentais, conforme observado nas folhas n. 411/443: I - Do desvio de recursos para a São Paulo Previdência (SPPREV); II - Do limite máximo de alunos por sala de aula; III - Desrespeito à Gestão Democrática; IV - Alto índice de contratação temporária de pessoal; V - Infraestrutura precária e sem manutenção; VI - Gestão da alimentação escolar; VII - Falta de acessibilidade nas escolas públicas; VIII - Alta porcentagem de evasão escolar e analfabetismo. Quanto ao item IV, a SEE-SP justificou ser “indispensável” e “fundamental” (fl. 549) a contratação temporária, o que configurou pouca ou nenhuma intenção na superação da necessidade transitória, afirmando, dessa forma, o uso permanente de uma política inicialmente criada para atender a situações emergenciais e residuais, afrontando o determinado pela estratégia 18.1 do PNE, Lei nº 13.005/2014, a saber,

Estruturar as redes públicas de Educação Básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da Educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados. (BRASIL, 2014)

À resposta da SEE-SP, a Procuradora do Ministério Público de Contas do Estado de São Paulo, Elida Graziane Pinto, nos autos do processo TC-2177/02/13, expressou o confronto ao Plano Nacional da Educação aos argumentos apresentados:

O requisito inafastável da excepcionalidade entra em direta rota de colisão com o caráter indispensável das contratações a que se refere a SEE-SP às fls. 548. Ora, se para a continuidade do serviço público é indispensável contar com o quadro de pessoal em quantidade suficiente, não se trata de situação de caráter excepcional, mas sim de contexto plenamente planejável e previsível. (SÃO PAULO, 2013)<sup>8</sup>

Portanto, quando a SEE-SP afirmou ser “indispensável” a contratação temporária para o atendimento da rede de ensino, agiu na contramão do preconizado pela Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, inciso V, que estabelece como princípio para a oferta de ensino a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988); assim como está em desacordo com a primeira estratégia da meta 18 do PNE como já mencionado.

A adequação à legislação nacional, observada em alguns itens que regulamentam a situação funcional docente, somente se fez presente em questões pontuais que exigiram menor esforço do poder público, não atingindo o objetivo de valorização do magistério. A estratégia de fragmentação dos instrumentos legais de valorização do magistério também foi, segundo Goulart (2004), adotada pelo sindicato oficial dos professores, num sindicalismo de participação que, frente à luta pela garantia de um plano de carreira, optou por centrar-se em aspectos isolados, como as questões salariais e de jornada.

Mesmo com um conjunto de pautas fragmentadas, são importantes as lutas da categoria docente impulsionadas pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), maior sindicato da categoria docente do país, pois tem reivindicado melhores condições de trabalho ao professorado paulista (HIDAKA, 2012). Entretanto, no que se refere à realização de concursos públicos, a última grande greve da categoria (92 dias de paralisação), realizada em 2015, não logrou êxito em relação às formas de contratação, visto que não há concurso público na rede desde 2014.

A diminuição dos professores não efetivos a partir de 2014 – a maioria deles contratados temporariamente – e a realização no período de 2011 e 2015

---

8 TCE-SP. Processo TC-2177/026/13 fls. 611

de dois concursos para PEB II e um para PEB I (conforme indicado no Quadro 1) não parece indicar um esforço do poder público estadual com vistas a atender minimamente a Meta 18 do PNE, uma vez que a iniciativa de realizar concurso da gestão 2011-2014 não teve continuidade na subsequente. Poderíamos ainda inferir que esta pode não ter sido uma mudança de fato, mas uma estratégia administrativa da SEE-SP que tentou responder à pressão jurídica pelo não cumprimento dos preceitos legais, tendo em vista as investidas por parte do Ministério Público e do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo que questionaram as contas do governo paulista. Também é importante considerar a implantação do Programa Educação Compromisso de São Paulo no final de 2011, cujo pilar 1 (valorização do capital humano) previa algumas medidas de valorização dos profissionais de educação, entre elas a realização de concursos. Neste sentido, a SEE-SP estaria tentando responder a si própria. A interpretação mais apurada do contexto histórico no qual estas mudanças numéricas ocorreram, assim como a análise das demais condições de trabalho docente (carreira, jornada de trabalho e vencimentos) dão indícios de que a alteração na relação numérica entre efetivos e não efetivos significou pouco em termos de avanços e valorização da categoria.

No que diz respeito ainda ao número de professores efetivos e não efetivos, é importante destacar que o levantamento a partir de outras fontes pode mostrar resultados diferentes. Nesse sentido, destacamos a pesquisa de Santos (2016a) que, considerando os dados de folha de pagamento do período compreendido entre 2006 e 2013, sinalizou para o crescimento do número de professores temporários e a redução do número de professores efetivos e estáveis nesse período. De acordo com esse autor isso revelou a estratégia da administração pública de reduzir gastos com folha de pagamento e, como consequência – tendo em vista que os servidores da educação, em especial os professores, são numerosos no quadro do funcionalismo público estadual – reduzir o gasto com a área da educação.

Ainda que o número de professores não efetivos tenha reduzido nos últimos anos, há que se reconhecer que a forte presença deste grupo de professores na rede pública evidenciou a política de precarização adotada pela administração pública do Estado de São Paulo que fundamenta seu atendimento com base na exclusão de professores aos direitos garantidos no plano de carreira, conforme previsto pela Constituição e leis infraconstitucionais

(SANTOS, 2016a; QUIBAO NETO, 2015). Além do mais, como argumentam Quibao Neto e Santos (2018), o poder público, sob forte pressão da categoria, adotou estratégias de “subcategorização” docente que além de reduzir os gastos em educação altera, por meio da Resolução SE nº 72/2016 (SÃO PAULO, 2016) e da Resolução SE 65/2017 (SÃO PAULO, 2017b), o funcionamento das atribuições de aulas, de forma que os professores efetivos só poderiam ampliar sua jornada de trabalho para além das 40 horas, como permitido pela legislação, por meio de abertura de contratos temporários. Ou seja, o professor efetivo, antes beneficiário dos direitos previstos no plano de carreira devido à aprovação em concurso público, passa a estar submetido a um vínculo precário caso amplie sua jornada de trabalho, recebendo menor valor por hora aula, visto que nesse novo “vínculo” perceberá em seu holerite o equivalente à Faixa 1, Nível 1 da carreira, que é a fixação da remuneração relativo à condição do professor temporário (SÃO PAULO, 2009d).

Como é sabido, grande parte dos professores amplia sua jornada de trabalho com carga suplementar<sup>9</sup> devido à necessidade de elevar a remuneração, considerada abaixo do mínimo estabelecido pela Lei do Piso para os professores PEB I.<sup>10</sup> Dessa forma, na rede estadual, encontramos um mesmo professor realizando atividades pedagógicas e atuando como efetivo e como temporário, situação que também poderia explicar o dado apresentado pela CGRH/SEE que indica diminuição do número de não efetivos em atuação na rede de ensino.

Quibao Neto (2015) e Fontana (2019) indicaram que a existência de professores não concursados na rede estadual de São Paulo não é novidade, ocorrendo desde a segunda metade do século passado. Contudo, após os anos 2000, considerando a reforma do Estado brasileiro e sua administração gerencial ocorrida na década anterior, as formas de contratação de temporários se tornaram mais “refinadas” e aprofundaram as desigualdades internas à categoria

9 Termo usado para as aulas assumidas além da jornada oficial.

10 Desde 2017, com o Decreto nº 62.500 (SÃO PAULO, 2017a), o governo estadual incluiu o item de remuneração “abono complementar” nos holerites dos professores PEB I considerando que este compensaria a ilegalidade do descumprimento da Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso) denunciado pelo sindicato em ação judicial. Apesar de o abono complementar, em nossa compreensão, insistir na inconstitucionalidade da política de remuneração do governo paulista, este foi reproduzido nos anos de 2019 para os PEB I e para os Professores II (cargo em extinção) e em 2020 para todos os integrantes do quadro do magistério.

docente a partir da criação de subcategorias dentro da rede. De acordo com Quibao Neto (2015) foi a partir de 2007, com a instituição da Lei Complementar nº 1.010/07 (SÃO PAULO, 2007b) que se instituiu a lógica da categorização dos servidores públicos estaduais.

Tal lei, conforme análise do autor supracitado, estabeleceu em âmbito estadual o previsto na Reforma Previdenciária Nacional, instituída pelas Emendas Constitucionais nº 41/03 e nº 47/05, , adequando o setor público à criação do fator previdenciário, ao fim da paridade nas aposentadorias e pensões do funcionalismo público, ao aumento da alíquota de contribuição previdenciária, além de criar diretrizes específicas para o caso dos professores temporários que, à época, chegavam a mais de 100 mil docentes.

A administração pública, a partir da promulgação da Lei que criou o SPPREV, numa clara adequação às exigências da reforma nacional, iniciou um processo de categorização docente que se transformou em grande e grave problema à valorização da categoria docente estadual. Santos (2016) apresentou um quadro sintético da referida categorização até o ano de 2013, que se manteve até o último ano de análise desta pesquisa (2018). No Quadro 2 são identificadas as categorias e seus respectivos nomes, bem como a situação funcional, a legislação e a característica do vínculo trabalhista.

**Quadro 2: Categorias docentes, Situação funcional e legislação vigente – SEE-SP.**

| Categoria | Nome              | Situação Funcional                 | Legislação   | Característica do Vínculo |
|-----------|-------------------|------------------------------------|--|---------------------------|
| A         | Efetivo           | Titular de cargo                   | Inciso II, Art. 37 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) | Efetivo e Estável         |
| F         | Estável           | Ocupante de Função-Atividade (OFA) | Lei 500/74 e LC 1.010/07                                   | Estável                   |
| I         | Eventual          |                                    | Lei 500/74   | Temporário                |
| L         | OFA L             |                                    | Lei 500/74   | Temporário                |
| N         | CLT – Estatutário |                                    | Art. 19 ADCT CF/88   | Estável                   |
| O         | OFA O             |                                    | LC 1.093/09  | Temporário                |
| P         | OFA – Estável     |                                    | Art. 19 ADCT CF/88, Art. 18 ADCT CESP/89 e LC 706/93       | Estável                   |
| R         | CLT – Estável     |                                    | Art. 18 ADCT CESP/89                                       | Estável                   |
| S         | Eventual          |                                    | Lei 500/74 e Decreto Estadual 24.948/86                    | Temporário                |
| V         | Eventual          |                                    | Alínea “b”, Inciso III, Artigo 1º da LC 1.093/09           | Temporário                |

Fonte: Santos (2016a, p. 139).

Na Tabela 5 é apresentada a quantidade de professores ativos na rede pública, por categoria funcional, no período de 2011 a 2018.<sup>11</sup> Não constam as categorias referentes aos professores eventuais (I, S e V), que ministram aulas por períodos inferiores a 15 dias, nem dos professores readaptados (categoria R), uma vez que a SEE-SP afirmou não dispor de dados referentes a tais profissionais.

**Tabela 5: Professores ativos por categoria funcional - 2011 a 2018**  
(mês de referência: novembro).

| Categoria | 2011    | 2012    | 2013    | 2014    | 2015    | 2016    | 2017    | 2018    |
|-----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| A         | 116.266 | 117.623 | 116.122 | 138.708 | 129.185 | 124.202 | 127.171 | 121.524 |
| P         | 1.394   | 958     | 757     | 583     | 373     | 245     | 179     | 115     |
| N         | 4       | 2       | 2       | 1       | 1       | 1       | 1       | 1       |
| F         | 68.426  | 63.664  | 60.145  | 54.346  | 50.417  | 46.526  | 42.088  | 37.387  |
| L         | 222     | 7       | 2       | 1       | 2       | 0       | 0       | 0       |
| O         | 10.770  | 50.543  | 63.812  | 57.097  | 43.148  | 35.861  | 28.329  | 31.384  |
| Total     | 197.082 | 232.797 | 240.840 | 250.736 | 223.126 | 206.835 | 197.768 | 190.411 |

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SEE via SIC (Protocolo SIC-SP n. 550281911304).

Ainda que todos os professores pertençam à mesma rede, exerçam a mesma profissão e sejam submetidos às mesmas exigências do trabalho nas escolas estaduais, a categoria docente é fragmentada em distintas subcategorias. Essa divisão da categoria provocou mudanças não só em termos objetivos, considerando os trâmites administrativos e os direitos trabalhistas, mas também provocou alterações subjetivas no que diz respeito às divisões hierárquicas induzidas nos próprios professores das unidades de ensino (SANTOS, 2016b). A dimensão objetiva e subjetiva (LINHART, 2014) envolvidas na criação das categorias implica, como argumentou Santos (2016b), no fracionamento das pautas de reivindicações sindicais e retrocessos nas formas de organização docente coletiva, de forma a diminuir sua força de mobilização e o poder de negociação com o Poder Público.

Retomando os dados da Tabela 5, percebemos ainda que no período de 2011 a 2018 houve o crescimento no número de professores da categoria A (efetivos) e O (temporários) em 5% e 191%, respectivamente; mesmo com a

11 Embora solicitados via SIC à SEE-SP, por mais de uma vez, dados referentes ao número de professores por categoria funcional para todo o período da pesquisa (1995 a 2018) só obtivemos os dados a partir de 2011, pois a SEE-SP afirmou não ter tais dados disponíveis para o período anterior.

diminuição de 3% no número total de professores na rede. Outro destaque foi a inexistência da categoria L após o ano de 2015 e a expressiva diminuição das categorias P (92%), N (75%) e F (45%). O que poderia indicar uma tendência de manter apenas a categoria O como forma principal de contratação temporária.

Ao analisar os diferentes processos de admissão de professores na rede estadual paulista e as condições de trabalho às quais estes estavam submetidos,<sup>12</sup> Fontana (2019) chamou a atenção para a complexidade do cenário constatado, destacando que enquanto as condições de trabalho dos professores temporários (categoria O) se caracterizavam como as menos favoráveis, as condições de trabalho dos professores estáveis (categoria P e F) aproximavam-se das condições dos professores efetivos, embora essas também fossem marcadas pela precarização. O Quadro 3 sintetiza as diferenças observadas pela autora no que diz respeito às condições de trabalho das diferentes categorias de professores ativos na rede pública.

**Quadro 3: Diferenças entre as condições de trabalho dos professores da rede pública estadual paulista em função da forma de admissão.**

| Condições de trabalho               | Estáveis         |                   |                   | Contratados       |
|-------------------------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
|                                     | Efetivos         | Categoria “P”     | Categoria “F”     |                   |
|                                     | Categoria “A”    | Categoria “P”     | Categoria “F”     | Categoria “O”     |
| Admissão                            | Concurso Público | Processo Seletivo | Processo Seletivo | Processo Seletivo |
| Avaliação Especial de Desempenho    | Sim              | Não se aplica     | Não se aplica     | Não se aplica     |
| Efetividade                         | Sim              | Não se aplica     | Não se aplica     | Não se aplica     |
| Estabilidade                        | Sim              | Sim               | Sim               | Não se aplica     |
| Carência para adquirir estabilidade | Sim              | Sim               | Não               | Não se aplica     |

12 Nessa pesquisa, não foram consideradas as categorias referentes aos professores eventuais e aos professores readaptados por não dispor de dados e, também, as categorias N e L por estarem em extinção.

|  |   |  |  |  |
|--|---|--|--|--|
| Licenciatura Plena                     | Sim                                     | Não  | Não  | Não  |
| Jornada de Trabalho                    | Integral – 40h                          | Não se aplica                                  | Não se aplica                                  | Não se aplica                                  |
|  | Básica – 30h                            |  |  |  |
|  | Inicial – 24h                           |  |  |  |
|  | Reduzida – 12h                          |  |  |  |
| Carga Horária de Trabalho              | Não se aplica                           | Mínimo correspondente à Jornada Inicial de 24h | Mínimo correspondente à Jornada Inicial de 24h | Mínimo correspondente à Jornada Inicial de 24h |
| Carga horária diária de trabalho       | Até 9 aulas de 50 min, incluindo a ATPC | Até 9 aulas de 50 min, incluindo a ATPC        | Até 9 aulas de 50 min, incluindo a ATPC        | Até 9 aulas de 50 min, incluindo a ATPC        |
| Classificação para atribuição de aulas | 1º                                      | 2º   | 4º   | 5º   |
| Acúmulo de cargo                       | Sim                                     | Sim  | Sim  | Sim, desde que não seja 2 contratos            |
| Salário                                | Hora- aula                              | Hora-aula                                      | Hora-aula                                      | Hora-aula                                      |
|  | PEB II                                  | PEB II   | PEB II   | PEB I  |
| Regime Previdenciário                  | SPPREV                                  | SPPREV   | SPPREV   | RGPS (INSS)                                    |
| Seguridade Social                      | IAMSPE                                  | IAMSPE   | IAMSPE   | SUS  |
| Aposentadoria Especial (em anos)       | Idade:                                  | Idade:   | Idade:   | Idade:   |
|  | Homem: 55                               | Homem: 55                                      | Homem: 55                                      | Homem: 55                                      |
|  | Mulher: 50                              | Mulher: 50                                     | Mulher: 50                                     | Mulher: 50                                     |
|  | Tempo de contribuição:                  | Tempo de contribuição:                         | Tempo de contribuição:                         | Tempo de contribuição:                         |
|  | Homem: 30                               | Homem: 30                                      | Homem: 30                                      | Homem: 30                                      |
|  | Mulher: 25                              | Mulher: 25                                     | Mulher: 25                                     | Mulher: 25                                     |

Fonte: Fontana (2019, p. 191).

As mudanças promovidas na admissão de professores na gestão de José Serra (2007-2010), ao criar diversas categorias de docentes, diversificou as condições de trabalho às quais os professores da rede gozam para a realização da mesma função. Para Piolli e Rodrigues (2017), as mudanças promovidas no regime de contratação nesse período contribuíram para aprofundar consideravelmente o processo de precarização do trabalho docente na rede.

A pesquisa realizada por Fontana (2019) destacou ainda que ao admitir professores por outros meios que não pelo concurso público, a SEE-SP desconsidera a natureza e a especificidade do trabalho docente, bem como a necessidade de qualificação pedagógica necessária para o exercício da docência, o que pode ser observado no item Licenciatura Plena constante no Quadro 3.

Portanto, verifica-se a coexistência na rede de ensino estadual paulista de professores que são admitidos de formas distintas, o que explicita uma política de contratação de pessoal orientada por critérios econômicos, advindos do setor empresarial, e não por critérios didáticos e pedagógicos. Isso porque via admissão de professores em caráter temporário, por exemplo, é possível reduzir os gastos com educação, dispensando-os quando da redução do número de turmas e/ou salas, configurando um processo de precariedade das condições de trabalho docente, conforme já indicado em estudo de Venco (2018) e de Aranha (2007).

### **Formas de progressão na carreira e vencimentos: meritocracia e desvalorização**

Os planos de carreira figuram na legislação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996a; BRASIL, 2014) e na literatura (DUTRA JÚNIOR *et. al.* 2000; ABREU, 2008; JACOMINI; PENNA, 2016) como instrumentos importantes para viabilizar a valorização docente. Essa valorização se dá principalmente ao serem estabelecidos padrões de vencimento aos quais os professores possam fazer jus à medida que progredem na carreira. Assim, a forma como esses planos preveem a movimentação dos docentes na carreira poderia contribuir para torná-la atrativa e estimular os docentes a nela permanecerem com vistas a alcançar padrões de vencimento mais elevados. Contudo, cabe lembrar que valorização não se restringe à elevação de salários, mas também pela garantia de autonomia didático-pedagógica e pela satisfação no exercício da profissão, entre outros aspectos.

No caso da carreira docente paulista, o Estatuto do Magistério de 1985 e o Plano de Carreira de 1997 estabeleceram formas distintas de movimentação na carreira. Embora aparentemente semelhantes, há importante alteração na concepção de carreira presente nas duas leis, sendo as mudanças feitas no Estatuto motivo de inúmeras críticas dos professores e das entidades sindicais. Segundo Hidaka (2012, p. 54), a divergência principal entre a Secretaria e o sindicato residiu, principalmente, no “enxugamento da carreira e da composição da jornada docente”, expressos no programa de governo e constante no plano de carreira.

O Estatuto (SÃO PAULO, 1985) expressava uma concepção de carreira na qual a movimentação, ou seja, a passagem de uma condição de vencimento inferior para uma superior no sentido vertical ou horizontal da tabela de vencimento, ocorria por dois critérios: 1) tempo de trabalho na rede (antiguidade) e merecimento (com base em pontuação conforme as faltas do profissional durante o ano); 2) titulação em nível superior (cursos de licenciatura, pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão cultural). Assim, para progredir na carreira o professor contava com o tempo de serviço, a assiduidade e a formação complementar e não havia nenhum critério vinculado à avaliação de desempenho. Pelo contrário, no Estatuto foi instituído o adicional de Magistério em substituição à avaliação de desempenho prevista na Lei Complementar nº 180/1978 (SÃO PAULO, 1978)<sup>13</sup>. Soma-se a isso, o fato de a tabela de vencimento, a que se refere o artigo 67 da Lei Complementar nº 444/1985, apresentar 52 referências, disciplinando que o professor começaria nas referências 10, 12 ou 14 e finalizaria sua carreira nas referências 31, 33 ou 35 de acordo com o cargo que ocupasse (PI, PII ou PIII), ou seja, a progressão permitia ao professor avançar 21 vezes na carreira, além das mudanças de grau, decorrentes da antiguidade, num total de cinco graus, conforme anexos II e III da referida lei.

Em 30 de dezembro de 1997 foi aprovada a Lei Complementar nº 836 que instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para integrantes do Quadro do Magistério. Nesse plano, a movimentação poderia se dar pela via acadê-

---

13 Diz respeito à avaliação realizada na unidade em que o servidor estiver prestando serviço, com atribuição de pontos que são computados para evolução funcional, conforme artigos 97, 98, 99, 100 e 101 da referida lei.

mica em cinco níveis (I-V) e pela via não acadêmica. O PEB I iniciava a carreira no nível I com formação em nível médio – magistério e era enquadrado no nível IV quando adquiria a formação em nível superior, curso de licenciatura; ao cursar mestrado ou doutorado o PEB I galgava o nível V. O PEB II iniciava a carreira no nível III com formação em nível superior – licenciatura plena, ascendia ao nível IV com o curso de mestrado e ao V com o curso de doutorado. Desta forma, o professor poderia avançar na carreira quatro ou dois níveis. Outra possibilidade de movimentação seria pela via não acadêmica, que considerava os fatores de atualização, aperfeiçoamento e produção de trabalho. Posteriormente, esta Lei foi alterada pela Lei Complementar nº 1.143, de 11/07/2011 que acrescentou três níveis à carreira (I ao VIII) (SÃO PAULO, 2011).

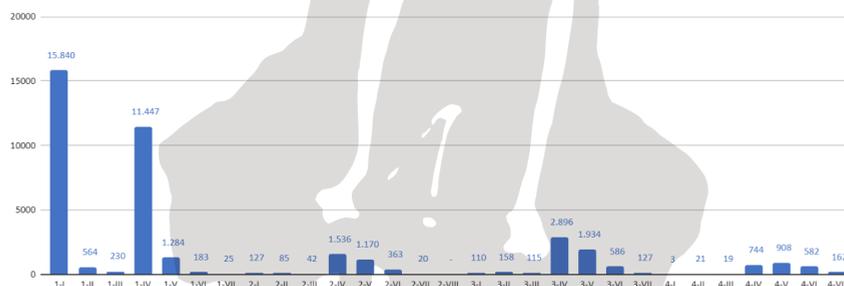
Em 2009, foi aprovada a Lei Complementar nº 1.097/09 (SÃO PAULO, 2009b) que instituiu o sistema de promoção para integrantes do Quadro do Magistério, segundo a qual a promoção se daria com “a passagem do titular de cargo [...] para a faixa imediatamente superior da que estiver enquadrado, mediante aprovação em processo de avaliação teórica, prática ou teórica e prática, de conhecimentos específicos” (SÃO PAULO, 2009b). Esse processo ficou conhecido na rede como Prova de Mérito e instituiu uma nova concepção para a movimentação na carreira.

Esta Lei instituiu os interstícios, quatro anos na faixa inicial e três anos nas subsequentes na promoção por mérito, além de estabelecer outros critérios, tais como a necessidade de classificação na unidade de ensino ou administrativa há pelo menos 80% do tempo especificado no interstício e somar ao menos 80% dos pontos na tabela de frequência. A lei ainda limitou a promoção a apenas 20% de docentes de cada faixa, o que foi revogado em 2011 por meio da Lei Complementar nº 1.143, após intensa pressão da categoria. Essa nova lei complementar também alterou os interstícios entre as faixas:

[...] da faixa I para II terá que atingir a pontuação mínima de 6 pontos e cumprir o interstício de 4 anos. Para as demais faixas o interstício deverá ser de 3 anos, sendo necessário atingir a pontuação: da faixa II para III = 7 pontos; da faixa III para IV = 7 pontos; da faixa IV para V = 8 pontos; da faixa V para VI = 8 pontos; da faixa VI para VII = 9 pontos; da faixa VII para VIII = 9 pontos. (PEREIRA, 2016, p. 89)

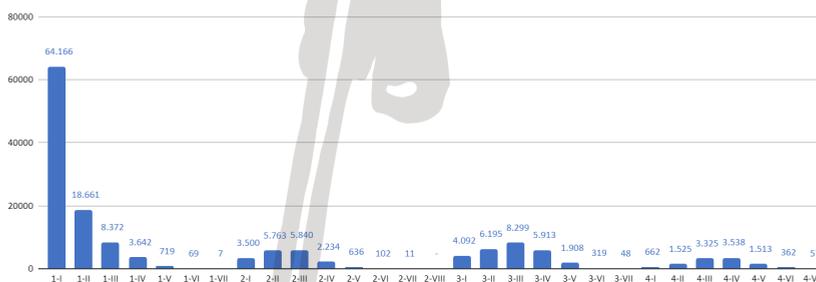
Dessa forma, a partir de 2011, a progressão na carreira do magistério passou a ser pela via acadêmica e não acadêmica (nível I ao VIII) e, também, pela aprovação em Prova de Mérito (faixa 1 a 8). Embora possa parecer que as possibilidades de progressão tenham se ampliado, as exigências para passagem de um nível a outro e de uma faixa a outra, no entanto, dificultaram a movimentação no interior da carreira, já que é quase impossível um docente chegar ao nível VIII/faixa 8 (último estágio da carreira) até sua aposentadoria. Além disso, a distribuição de docentes pelos níveis/faixas da carreira é bastante desigual, conforme ilustram os gráficos 1 e 2, nos quais são apresentados dados de 2018, último ano do período considerado nesta pesquisa.

**Gráfico 1: Distribuição de professores (PEB I) por faixa/nível da carreira em 30/11/2018.**



Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela SEE-SP via SIC. (Protocolo SIC-SP nº 550281911304).

**Gráfico 2: Distribuição de professores (PEB II) por faixa/nível da carreira em 30/11/2018.**



Fonte: Elaboração própria com base nos dados fornecidos pela SEE-SP via SIC. (Protocolo SIC-SP nº 550281911304).

Os gráficos permitem observar que a imensa maioria de docentes da rede pública estadual encontra-se nos primeiros estágios da carreira e que, tanto para o professor dos anos iniciais do ensino fundamental (PEB I) quanto para o professor dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (PEB II), o ponto mais avançado da carreira ao qual foi possível chegar foi a Faixa 4, nível VII, não havendo docentes na última etapa da carreira.

O fato de os professores se encontrarem no início da carreira docente na rede não significa que sejam professores jovens. A distribuição dos professores por faixa etária evidencia que a maior parte dos docentes se encontra nas faixas etárias compreendidas entre 30 a 59 anos:

**Tabela 6: Professores por faixa etária - 2007<sup>14</sup>-2018 (mês de referência: novembro)**

| Ano  | 19 anos ou menos | 20 a 29 anos | 30 a 39 anos | 40 a 49 anos | 50 a 59 anos | 60 anos ou mais | Total   |
|------|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|---------|
| 2007 | 93               | 29.098       | 63.289       | 83.609       | 42.199       | 6.768           | 225.056 |
| 2008 | 70               | 26.608       | 59.312       | 83.905       | 43.181       | 7.437           | 220.513 |
| 2009 | 15               | 22.123       | 56.879       | 85.101       | 45.490       | 8.546           | 218.154 |
| 2010 | 53               | 22.036       | 55.567       | 84.474       | 47.863       | 9.672           | 219.665 |
| 2011 | 111              | 21.551       | 55.085       | 84.074       | 50.934       | 11.263          | 223.018 |
| 2012 | 358              | 24.453       | 58.564       | 84.626       | 52.574       | 12.019          | 232.594 |
| 2013 | 523              | 25.720       | 61.334       | 84.303       | 55.735       | 12.994          | 240.609 |
| 2014 | 251              | 25.494       | 64.785       | 85.051       | 60.622       | 14.314          | 250.517 |
| 2015 | 78               | 17.036       | 55.313       | 76.984       | 59.186       | 14.357          | 222.954 |
| 2016 | 9                | 11.927       | 49.681       | 71.703       | 59.049       | 14.331          | 206.700 |
| 2017 | 2                | 8.957        | 46.468       | 68.074       | 59.381       | 14.789          | 197.671 |
| 2018 | 7                | 7.403        | 43.717       | 66.011       | 58.865       | 14.279          | 190.285 |

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SEE via SIC (Protocolo SIC-SP n. 609562010991).

Ainda que os professores possam ter cursado licenciatura um pouco mais tarde, ou que tenham ingressado na rede já mais velhos, esses dados podem indicar a dificuldade em se alcançar os postos mais elevados da carreira, ou seja, o docente pode envelhecer sem que consiga obter progressão significativa.

14 Embora tenham sido solicitados dados referentes ao período de 1995 a 2018, a SEE-SP alegou (Protocolo SIC-SP n. 609562010991) não dispor desses dados para o período anterior a 2007.

Para compreender melhor a progressão na carreira é importante analisar o que significa em termos de melhoria nos vencimentos.<sup>15</sup> Para tanto, é interessante observar os valores praticados em 2018 quando a Lei Complementar nº 1.317 (SÃO PAULO, 2018a) fixou os valores sobre os vencimentos iniciais e finais da seguinte forma.

**Tabela 7: Vencimentos PEB I por faixa e nível da carreira por 40 horas – 2018 (em R\$)**

| Faixa/<br>Nível | I        | II       | III      | IV       | V        | VI       | VII      | VIII     |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1               | 2.233,02 | 2.344,66 | 2.461,90 | 2.584,99 | 2.714,23 | 2.849,96 | 2.992,44 | 3.142,06 |
| 2               | 2.467,48 | 2.590,85 | 2.720,39 | 2.856,42 | 2.999,23 | 3.149,20 | 3.306,65 | 3.471,99 |
| 3               | 2.726,57 | 2.862,89 | 3.006,04 | 3.156,34 | 3.314,16 | 3.479,87 | 3.653,86 | 3.836,54 |
| 4               | 3.012,86 | 3.163,50 | 3.321,66 | 3.487,75 | 3.662,14 | 3.845,25 | 4.037,51 | 4.239,39 |
| 5               | 3.329,20 | 3.495,66 | 3.670,44 | 3.853,96 | 4.046,67 | 4.249,00 | 4.461,45 | 4.684,52 |
| 6               | 3.678,76 | 3.862,70 | 4.055,84 | 4.258,63 | 4.471,56 | 4.695,13 | 4.929,90 | 5.176,39 |
| 7               | 4.065,03 | 4.268,29 | 4.481,71 | 4.705,78 | 4.941,08 | 5.188,13 | 5.447,54 | 5.719,92 |
| 8               | 4.491,87 | 4.716,46 | 4.952,28 | 5.199,90 | 5.459,89 | 5.732,89 | 6.019,54 | 6.320,52 |

Fonte: Elaboração própria com base em São Paulo (2018a)

15 Os termos vencimento, remuneração e salário, apesar de frequentemente serem usados como sinônimos, têm significados diferentes. Camargo (2010) afirma que o salário compreende o montante pago pelo empregador ao empregado pelo tempo trabalhado, o vencimento caracteriza o valor fixado em lei para retribuição do trabalho em cargo público e remuneração compreende a soma dos benefícios recebidos, incluindo salários e vencimentos. Tendo em vista essa distinção, compreendemos que abordar a remuneração ou os salários dos profissionais da educação na rede paulista nos daria melhores condições de analisar o montante realmente recebido por esses profissionais para o exercício de suas funções. No entanto, a composição da remuneração e dos salários é muito heterogênea, variando de uma pessoa para outra em função da posição em que se encontram na carreira (decorrente da progressão), das gratificações recebidas, do tempo de trabalho etc. A análise desse tipo de informação implicaria, então, na obtenção de dados referentes à folha de pagamento de professores, supervisores, diretores, professores coordenadores e funcionários da rede. Como o recorte temporal dessa pesquisa compreende o período entre 1995 a 2018, somado à heterogeneidade dos dados, haveria maiores dificuldades ainda para trabalhar com os dados de folha de pagamento. Sendo assim, optamos por trabalhar nessa pesquisa apenas com os dados de vencimento base.

**Tabela 8: Vencimentos PEB II por faixa e nível da carreira por 40 horas – 2018 (em R\$)**

| Faixa/<br>Nível | I        | II       | III      | IV       | V        | VI       | VII      | VIII     |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1               | 2.585,01 | 2.714,24 | 2.849,26 | 2.992,45 | 3.142,07 | 3.299,19 | 3.464,15 | 3.637,35 |
| 2               | 2.856,42 | 2.999,24 | 3.149,21 | 3.306,66 | 3.472,00 | 3.645,60 | 3.827,88 | 4.019,27 |
| 3               | 3.156,35 | 3.314,17 | 3.479,88 | 3.653,87 | 3.836,56 | 4.028,39 | 4.229,80 | 4.441,31 |
| 4               | 3.487,76 | 3.662,15 | 3.845,26 | 4.037,53 | 4.239,40 | 4.451,37 | 4.673,95 | 4.907,63 |
| 5               | 3.853,97 | 4.046,68 | 4.249,01 | 4.461,46 | 4.684,53 | 4.918,76 | 5.164,69 | 5.422,94 |
| 6               | 4.258,64 | 4.471,58 | 4.695,16 | 4.929,92 | 5.176,41 | 5.435,24 | 5.707,00 | 5.992,34 |
| 7               | 4.705,80 | 4.941,10 | 5.188,15 | 5.447,56 | 5.719,94 | 6.005,93 | 6.306,23 | 6.621,55 |
| 8               | 5.199,91 | 5.459,91 | 5.732,91 | 6.019,56 | 6.320,54 | 6.636,56 | 6.968,39 | 7.316,80 |

Fonte: Elaboração própria com base em São Paulo (2018a)

Embora os valores previstos para a última posição da carreira, atualmente nível VIII faixa 8, pareçam interessantes, é necessário lembrar que, conforme destacado anteriormente, a estrutura da carreira, com suas exigências e interstícios, dificulta aos profissionais ganharem o referente ao estabelecido para os vencimentos finais, além de que a maioria dos professores da rede paulista ativos em 2018 fazia jus aos vencimentos previstos no nível I faixa 1.

O Quadro 4 apresenta a variação dos valores referentes aos vencimentos iniciais (VI) e vencimentos finais (VF) dos professores no período entre 1995 a 2018, período considerado na pesquisa. Ao longo da atuação de seis sucessivas gestões do PSDB, os vencimentos para as etapas da carreira foram alterados por uma série de leis complementares que corrigiram os valores praticados ou ainda que incorporaram gratificações aos vencimentos. Consideramos no quadro os valores de vencimentos com base em uma jornada de 40 horas de trabalho semanal, inclusive para o período entre 1998 e 2009 quando só havia a jornada de 30 e 24 horas semanais para professores. Nesses casos, tomamos os valores estabelecidos para a jornada de 30 horas, calculando, para fins de comparação, o valor referente a 40 horas de trabalho semanal. Por fim, consideramos os cargos existentes atualmente na rede: PEB I e PEB II, deixando de lado o cargo de Professor II, para o qual se admitia a formação nas chamadas licenciaturas curtas, e que está em extinção na rede.

**Quadro 4: Vencimentos Docentes Iniciais e Finais por 40 horas – 1995 a 2018  
(em R\$, valores nominais e corrigidos pelo INPC de dezembro de 2018, mês de referência considerado para cada ano: dezembro).**

| Legislação            | Ano  | PEB I    |           |          |           | PEB II   |           |          |           |
|-----------------------|------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|
|                       |      | VI.      | VI.       | V.F.     | V.F.      | VI.      | VI.       | V.F.     | V.F.      |
|                       |      | nominal  | corrigido | nominal  | corrigido | nominal  | corrigido | nominal  | corrigido |
| LC 795<br>7/18/1995   | 1995 | 222      | 1.010,50  | 376,3    | 1.589,12  | 269,84   | 1.139,54  | 457,39   | 1.931,56  |
|                       | 1996 | 339,43   | 1.296,59  | 566,29   | 2.163,18  | 406,09   | 1.551,23  | 688,33   | 2.629,36  |
| LC 798<br>12/27/1995  | 1997 | 339,43   | 1.245,63  | 566,29   | 2.078,16  | 406,09   | 1.490,26  | 688,33   | 2.526,02  |
|                       | 1998 | 813,33   | 2.907,96  | 988,6    | 3.534,61  | 1.016,67 | 3.634,97  | 1.235,76 | 4.418,30  |
| LC 836<br>12/30/1997  | 1999 | 813,33   | 2.690,41  | 988,6    | 3.270,19  | 1.016,67 | 3.363,04  | 1.235,76 | 4.087,77  |
|                       | 2000 | 813,33   | 2.550,86  | 988,6    | 3.100,56  | 1.016,67 | 3.188,60  | 1.235,76 | 3.875,73  |
|                       | 2001 | 813,33   | 2.335,20  | 988,6    | 2.838,42  | 1.016,67 | 2.919,02  | 1.235,76 | 3.548,06  |
| LC 923<br>7/2/2002    | 2002 | 854      | 2.178,55  | 1.038,03 | 2.648,01  | 1.067,49 | 2.723,16  | 1.297,55 | 3.310,05  |
|                       | 2003 | 854      | 1.932,10  | 1.038,03 | 2.348,46  | 1.067,49 | 2.415,11  | 1.297,55 | 2.935,60  |
| LC 958<br>9/13/2004   | 2004 | 968,25   | 2.070,57  | 1.176,91 | 2.516,78  | 1.120,87 | 2.396,94  | 1.362,41 | 2.913,46  |
| LC 975<br>10/6/2005   | 2005 | 1.113,49 | 2.256,41  | 1.353,45 | 2.742,67  | 1.289,00 | 2.612,07  | 1.566,79 | 3.174,99  |
|                       | 2006 | 1.113,49 | 2.199,47  | 1.353,45 | 2.673,46  | 1.289,00 | 2.546,15  | 1.566,79 | 3.094,87  |
| LC 1018<br>10/15/2007 | 2007 | 1.166,83 | 2.199,45  | 1.418,28 | 2.673,43  | 1.350,73 | 2.546,10  | 1.641,83 | 3.094,82  |
| LC 1053<br>7/4/2008   | 2008 | 1.309,17 | 2.301,94  | 1.591,29 | 2.798,00  | 1.515,52 | 2.664,77  | 1.842,12 | 3.239,04  |
|                       | 2009 | 1.309,17 | 2.209,88  | 1.591,29 | 2.686,10  | 1.515,52 | 2.558,20  | 1.842,12 | 3.109,51  |
| LC 1107<br>4/23/2010  | 2010 | 1.368,75 | 2.177,95  | 3.327,44 | 5.294,60  | 1.584,49 | 2.521,23  | 3.851,91 | 6.129,13  |
| LC 1143<br>7/11/2011  | 2011 | 1.636,21 | 2.452,11  | 4.631,27 | 6.940,67  | 1.894,12 | 2.838,63  | 5.361,28 | 8.034,70  |
|                       | 2012 | 1.803,92 | 2.551,50  | 5.105,97 | 7.221,98  | 2.088,27 | 2.953,69  | 5.910,81 | 8.360,37  |
| LC 1204<br>7/1/2013   | 2013 | 1.950,40 | 2.612,80  | 5.520,57 | 7.395,47  | 2.257,84 | 3.024,65  | 6.390,77 | 8.561,21  |
|                       | 2014 | 2.086,92 | 2.629,15  | 5.907,01 | 7.441,80  | 2.415,88 | 3.043,59  | 6.838,13 | 8.614,85  |
|                       | 2015 | 2.086,92 | 2.369,30  | 5.907,01 | 6.706,29  | 2.415,88 | 2.742,78  | 6.838,13 | 7.763,41  |
|                       | 2016 | 2.086,92 | 2.206,28  | 5.907,01 | 6.244,87  | 2.415,88 | 2.554,06  | 6.838,13 | 7.229,25  |
|                       | 2017 | 2.086,92 | 2.164,20  | 5.907,01 | 6.125,74  | 2.415,88 | 2.505,34  | 6.838,13 | 7.091,34  |
| LC 1317<br>3/21/2018  | 2018 | 2.233,02 | 2.233,02  | 6.320,52 | 6.320,52  | 2.585,01 | 2.585,01  | 7.316,80 | 7.316,80  |

Fonte: Elaboração própria com base na legislação indicada no Quadro.

A observação dos valores dos vencimentos corrigidos evidencia a pouca valorização no período analisado, sobretudo nos anos em que não houve correção nos valores dos vencimentos.

Uma leitura pouco acurada que leve em conta apenas os valores de VI e VF, desconsiderando mudanças ocorridas em relação à constituição dos vencimentos, tais como incorporação de gratificações<sup>16</sup> e a dispersão nos níveis/faixas da carreira,<sup>17</sup> pode induzir à equivocada conclusão de que a carreira docente na rede de ensino paulista tornou-se mais atrativa ao longo dos anos. No caso do PEB I, por exemplo, o vencimento ao final da carreira em 1995 era 169% maior que o vencimento no início da carreira, enquanto em 2018 o vencimento final era 283% superior em relação ao vencimento inicial. Isso denotaria, em princípio, que o profissional que permanecesse na carreira seria mais bem retribuído em 2018 do que o profissional que chegasse ao final da carreira em 1995. A diferença entre V.I e V.F passou a ser maior no intervalo de tempo compreendido entre 2008 e 2011 em função das alterações promovidas pelas Leis Complementares n.º 1.097 de 2009 (SÃO PAULO, 2009b) e 1.143 de 2011 (SÃO PAULO, 2011) que criaram outras faixas e níveis na carreira. No entanto, como já apontado, a forma como a progressão na carreira está estabelecida dificulta a evolução funcional e, assim, a maioria de docentes na ativa permanece nos estágios iniciais da carreira.

Se desconsiderarmos as especificidades da docência e as exigências de formação dos professores, podemos ter a impressão de que os vencimentos dos docentes paulistas são satisfatórios em relação à média do trabalhador brasileiro. Contudo, quando considerada a formação em nível superior e o estabelecido pela legislação nacional, os vencimentos do magistério paulista podem ser considerados baixos, conforme já advertiram Barbosa e Fernandes (2016).

Em 2008 foi aprovada a Lei n.º 11.738 que criou o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), a partir de então, o valor do piso vem sendo corrigido anual-

16 Situação em que os chamados “penduricalhos” são incluídos no valor do vencimento base do servidor público ao invés de mantê-lo como um item de remuneração diferenciado, normalmente denominado como “gratificação”.

17 Dispersão salarial diz respeito ao percentual de variação entre o Vencimento Inicial (VI), aquele que corresponde ao ingresso na carreira (Faixa 1 - Nível 1), e o Vencimento Final (VF), aquele que, em tese, é o nível máximo da carreira, e que poderia chegar a perceber como servidor público.

mente, enquanto os vencimentos docentes paulistas não têm sido corrigidos na mesma proporção. No período entre 2009 e 2018, o Piso aumentou 158% enquanto o vencimento inicial do professor PEB I em São Paulo aumentou 71%. Com isso, em 2009, primeiro ano em que a lei do Piso vigorou, o valor do vencimento do PEB I por 40 horas em São Paulo era 37,8% maior que o nacionalmente estabelecido. Em 2018, o vencimento do PEB I está 9% abaixo do estabelecido por essa lei. Embora São Paulo seja o estado mais rico da federação, não está cumprindo a lei do Piso no que diz respeito aos vencimentos do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental. A tabela abaixo sintetiza essas informações:

**Tabela 9: Piso Salarial Profissional Nacional e Vencimento Inicial PEB I por jornada de 40 horas – 2009 e 2018 (em R\$)**

| Ano         | Piso Salarial Profissional Nacional | Vencimento Inicial PEB I (São Paulo) | Diferença entre o Piso e o Vencimento Inicial do PEB I |
|-------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--|
| 2009        | 950                                 | 1.309,17                             | 37,80%   |
| 2018        | 2.455,35                            | 2.233,02                             | -9%  |
| Aumento (%) | 158%                                | 71%                                  |  |

Fonte: Elaboração própria com base em São Paulo (2018a) e Brasil (2008)

Há que se considerar ainda que aos salários abaixo do piso recebidos pelos professores PEB I somam-se às contratações precárias, posto que, como já apontado, houve poucos concursos para esse cargo no período estudado acarretando um percentual maior de contratações temporárias e, também, a maior predominância de mulheres.

A precarização objetiva, neste caso expressa pela remuneração, pode ser constatada a partir da diminuição salarial do magistério paulista. Tal situação se torna ainda mais grave ao se constatar que São Paulo é, também, um dos estados com maior custo de vida no país. Nesse sentido, é interessante comparar ainda o valor dos vencimentos iniciais dos professores (pois, como vimos, a maior parte dos professores se encontra nos estágios iniciais da carreira) com

o Salário-Mínimo Necessário (SMN) calculado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Econômicos (Dieese). No início do período considerado nesta pesquisa, janeiro de 1995, o valor do SMN era de R\$ 723,82 e o vencimento inicial de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental no estado de São Paulo era de R\$ 222,00, portanto, 69% inferior ao que o Dieese estabelecia como sendo o mínimo necessário. Em dezembro de 2018, SMN era R\$ 3.960,57, enquanto o vencimento base do professor PEB I era R\$ 2.233,02, ou seja, 43,6% menor que o considerado necessário. Portanto, mesmo tendo melhorado a proporção em relação ao SMN, em 2018 o vencimento inicial do PEB I correspondia à 67,4% daquilo que é considerado o mínimo necessário para suprir as necessidades básicas de uma família de quatro pessoas.

A meta 17 do PNE prevê “[...] Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014). De acordo com o “Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2018” publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2018), a média dos salários dos não professores no Brasil em 2017 (último ano considerado no documento) era de R\$ 4.678,26 e a média dos salários dos não professores no estado de São Paulo no mesmo ano era de R\$ 4.937,49, ao passo que os vencimentos iniciais de PEB II (que exige formação em nível superior) era de R\$ 2.415, mostrando o quão distante o estado de São Paulo está de cumprir o disposto na meta 17 do PNE. Estudo de Jacomini, Alves e Camargo (2016), com base nos dados Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2013, já havia indicado que o rendimento médio dos professores estava bem abaixo em relação à média dos profissionais com formação equivalente.

Os efeitos da baixa remuneração docente foi objeto da pesquisa desenvolvida por Barbosa (2011) que sinalizou que os baixos salários afetam a atratividade da docência, além de causar abandono do magistério, pauperização dos professores, sentimento de insatisfação com o trabalho e ampliação das horas de trabalho o que, por sua vez, contribui para o aumento da rotatividade-

de e da itinerância de docentes nas escolas, além de levar ao surgimento de problemas de saúde, ao aumento do absenteísmo, ao comprometimento do tempo destinado às atividades extraclasse e às dificuldades para investimento no aprimoramento profissional.

Também Barbosa e Fernandes (2016), ao analisarem a relação entre os salários docentes e a lei do Piso, enfatizaram que a defasagem salarial observada no estado de São Paulo contribuía para a desvalorização desses profissionais, reduzindo a atratividade da docência e contribuindo para o abandono do magistério.

Pesquisa realizada por Pagani (2019) sobre a exoneração<sup>18</sup> docente nas escolas paulistas também apontou que a precariedade das condições objetivas de trabalho tem levado à ampliação dos afastamentos temporários, previstos legalmente, como licenças (remuneradas ou não) e faltas, que antecedem o abandono definitivo da rede por meio da destituição do cargo. Registre-se, ainda, que tal investigação indicou que os docentes que fizeram parte da pesquisa abandonavam a rede estadual, mas não a docência, buscando melhores condições de trabalho em outras redes de ensino.

Considerando os números de exonerações referentes a docentes efetivos, veremos que esses números também são significativos e têm se mantido razoavelmente constantes nos últimos anos:

---

18 Exoneração é quando o funcionário público, no caso aqui, o professor, é dispensado de seu cargo. As exonerações docentes aqui mencionados são motivadas quase que exclusivamente pelo pedido dos professores.

**Tabela 10: Número de docentes efetivos exonerados - 1997 a 2018:<sup>19</sup>**

| Ano   | Exonerações |
|-------|-------------|
| 1997  | 548         |
| 1998  | 521         |
| 1999  | 423         |
| 2000  | 1.999       |
| 2001  | 1.072       |
| 2002  | 1.090       |
| 2003  | 862         |
| 2004  | 934         |
| 2005  | 2.300       |
| 2006  | 2.249       |
| 2007  | 1.962       |
| 2008  | 4.100       |
| 2009  | 3.082       |
| 2010  | 2.615       |
| 2011  | 2.078       |
| 2012  | 2.969       |
| 2013  | 2.788       |
| 2014  | 3.111       |
| 2015  | 2.840       |
| 2016  | 2.610       |
| 2017  | 2.659       |
| 2018  | 2.461       |
| TOTAL | 44.677      |

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SEE via SIC (Protocolo SIC-SP nº 579761916084).

Partindo do princípio de que as relações e condições de trabalho têm efeitos sobre a saúde dos professores e, considerando o apontamento feito por Pagani (2019) de que os pedidos de afastamento costumam preceder as exonerações, vale a pena observar a quantidade de licenças médicas concedidas a professores da rede paulista no período entre 2014 e 2018.

<sup>19</sup> Em resposta à solicitação (Protocolo SIC-SP nº 579761916084), a SEE-SP declarou não dispor de dados de exonerações referentes a 1995 e 1996.

**Tabela 11: Quantidade de licenças médicas concedidas para professor (PEB I e II), por ano (2014 a 2018).**

| Motivo da licença de acordo com o Código Internacional de Doenças (CID) 10                                | Quantidade de licenças |         |         |         |         |
|---|------------------------|---------|---------|---------|---------|
|   | 2014                   | 2015    | 2016    | 2017    | 2018    |
| Algumas doenças infecciosas e parasitárias  | 4.452                  | 9.175   | 4.777   | 3.302   | 2.145   |
| Neoplasmas (tumores)  | 3.727                  | 3.579   | 3.501   | 3.467   | 3.177   |
| Doenças endócrinas, nutricionais e metabólicas  | 1.236                  | 1.202   | 1.136   | 1.027   | 840     |
| Transtornos mentais e comportamentais   | 40.024                 | 41.817  | 44.994  | 49.166  | 52.892  |
| Doenças do sistema nervoso  | 3.087                  | 3.037   | 3.165   | 3.155   | 2.916   |
| Doenças do olho e anexos  | 4.261                  | 4.019   | 3.841   | 4.034   | 3.148   |
| Doenças do ouvido e apófise mastoide  | 1.973                  | 2.171   | 1.836   | 1.756   | 1.390   |
| Doenças do aparelho circulatório  | 4.889                  | 4.710   | 4.289   | 4.257   | 3.628   |
| Doenças do aparelho respiratório  | 8.778                  | 9.364   | 9.679   | 9.534   | 5.343   |
| Doenças do aparelho digestivo   | 3.953                  | 4.359   | 3.992   | 4.510   | 3.114   |
| Doenças do sistema osteomolecular e tecido conjuntivo   | 22.974                 | 23.096  | 21.754  | 24.001  | 22.571  |
| Doenças do aparelho geniturinário   | 3.386                  | 3.738   | 3.252   | 3.562   | 2.721   |
| Gravidez, parto e puerpério   | 2.135                  | 2.122   | 1.880   | 1.986   | 1.466   |
| Sintomas, sinais e achados anormais de exames clínicos e de laboratório, não classificados em outra parte | 2.957                  | 4.045   | 3.062   | 3.431   | 2.463   |
| Lesões, envenenamentos e algumas outras consequências de causas externas                                  | 8.074                  | 8.611   | 7.819   | 8.431   | 7.558   |
| Fatores que influenciam o estado de saúde e o contato com os serviços de saúde                            | 14.980                 | 15.451  | 13.693  | 13.637  | 12.254  |
| Outras  | 983                    | 1.073   | 971     | 1.048   | 846     |
| Total geral   | 131.869                | 141.569 | 133.641 | 140.304 | 128.472 |

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pelo Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo, da Secretaria de Projetos, Orçamento e Gestão (Protocolo SIC-SP nº 406702015134). (grifo nosso)

Na tabela 11 chama a atenção o crescimento do número de licenças concedidas em decorrência de transtornos mentais e comportamentais que representa o motivo mais frequente durante todo o período considerado. Esse dado, vale dizer, está de acordo com outras pesquisas que investigaram a saúde dos professores, como a de Assunção e Abreu (2019).

Como decorrência dos problemas de saúde que acometem os professores, outro fenômeno que contribui para a saída das salas de aula é a readaptação. Professores, assim como o restante do funcionalismo público, que tenham sua capacidade de trabalho alterada por mudanças nas suas condições de saúde física ou mental podem, mediante comprovação médica, ser readaptados. De acordo com a Resolução SE nº 9 de 2018, os integrantes do quadro do magistério readaptados podem ser afastados, designados ou nomeados para outros órgãos da pasta, se docentes, podem ainda exercer atribuições do cargo de diretor de escola, ocupar função de professor coordenador ou vice-diretor, ou ainda, atuar no Programa de Ensino Integral (PEI) como docente responsável pela sala de leitura. (SÃO PAULO, 2018b)

A tabela 12 apresenta o número de docentes readaptados na rede no período de 2008 a 2018<sup>20</sup> e evidencia que esse número também tem se mantido razoavelmente constante, representando cerca de 5% do total de docentes ativos na rede.

---

20 Solicitamos à SEE-SP, via SIC (Protocolo n. 66006203163), o número de docentes readaptados referente a todo o período da pesquisa (1995 a 2018), no entanto, a SEE-SP afirmou não dispor desses dados para o período compreendido entre 1995 e 2007.

**Tabela 12: Docentes readaptados por ano – 2008 a 2018**  
(mês de referência: novembro)

| Ano  | Nº de docentes |
|------|----------------|
| 2008 | 11.613         |
| 2009 | 11.355         |
| 2010 | 11.242         |
| 2011 | 11.829         |
| 2012 | 12.958         |
| 2013 | 14.704         |
| 2014 | 14.550         |
| 2015 | 14.026         |
| 2016 | 13.892         |
| 2017 | 12.855         |
| 2018 | 10.663         |

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SEE via SIC (Protocolo SIC-SP nº 66006203163).

As frequentes exonerações, somadas ao número considerável de professores readaptados, fazem com que a rede pública paulista seja formada por grande número de professores iniciantes. A tabela 13, a seguir, apresenta o número de docentes por quinquênios na carreira do magistério no último ano do período considerado nessa pesquisa. A distribuição de docentes por quinquênios é bastante desigual, mas observa-se uma maior concentração no início da docência: 32% dos professores ativos na rede em novembro de 2018 não havia completado nenhum quinquênio, ou seja, tinham menos de cinco anos de docência na rede.

**Tabela 13: Distribuição de docentes por quinquênio (novembro de 2018).**

| Quinquênios | Docentes | %       |
|-------------|----------|---------|
| 0           | 61.806   | 32,46%  |
| 1           | 22.499   | 11,82%  |
| 2           | 33.797   | 17,75%  |
| 3           | 24.182   | 12,70%  |
| 4           | 25.747   | 13,52%  |
| 5           | 18.219   | 9,57%   |
| 6           | 3.707    | 1,95%   |
| 7           | 347      | 0,18%   |
| 8           | 92       | 0,05%   |
| 9           | 15       | 0,01%   |
| Total       | 190.411  | 100,00% |

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SEE-SP via SIC (Protocolo SIC-SP nº 444191922700).

Nesse cenário de precariedade salarial que frequentemente leva ao abandono da docência, o estado de São Paulo adota, desde 2001, um sistema de pagamento por desempenho intitulado Bônus Mérito. Criado pela Lei Complementar nº 909 de 2001 (SÃO PAULO, 2001), o bônus é constituído por um valor pago ao quadro do magistério uma vez ao ano, sendo calculado em função do desempenho de estudantes da escola no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), dos dados de aprovação, reprovação e evasão da escola e, também, com base na assiduidade do servidor. Com a aprovação da Lei Complementar nº 1.078 de 2008 (SÃO PAULO, 2008b), o Bônus Mérito foi reformulado e passou a ser vinculado ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) e às metas estabelecidas pela Secretaria da Educação de São Paulo para cada escola da rede. De acordo com Rodrigues (2018, p. 175), no bônus estão implícitas três ideias da gerência científica de Taylor: tarefa, incentivo atrelado à tarefa e, por fim, divisão do trabalho entre a gerência e os trabalhadores.

A lógica do pagamento por desempenho é característica das políticas educacionais gerencialistas implementadas no âmbito da NGP (SHIROMA; SCHNEIDER; MAFRA JÚNIOR, 2010; ALCANTARA, 2010; RODRIGUES, 2018) e servem para incentivar a performatividade, criando uma cultura do desempenho entre os professores (BALL, 2002). Supostamente, ao diferenciar os vencimentos em função do rendimento (mensurado normalmente por meio dos resultados obtidos pelos estudantes em avaliações externas) seria possível diferenciar os esforços empreendidos pelos professores, bem como suas aptidões, motivando-os a buscarem melhor desempenho, incentivando os mais capacitados a ingressarem e permanecerem na docência e ainda responsabilizando aqueles cujos alunos obtém desempenho abaixo do esperado (CASSETTARI, 2008). Tal afirmação aproxima-se da realizada por Rodrigues (2018, p. 123), para quem “ao deslocar os pressupostos da meritocracia para os processos de responsabilização, permite-se que o desempenho individual dos estudantes seja tomado como objeto das políticas e transformado em moeda de troca”.

Embora o pagamento por desempenho esteja em vigor na rede pública paulista desde 2001, várias pesquisas têm sinalizado para a centralidade do bônus nas ações cotidianas das escolas e para o modesto ou nulo efeito dessa política para a melhoria da qualidade do ensino na rede (CARVALHO, 2018a; CUNHA; BARBOSA; FERNANDES, 2015; BARBOSA; FERNANDES, 2013). O Bônus Mérito não é incorporado aos vencimentos docentes, contudo, em um cenário de precarização do trabalho, acaba tendo forte apelo nas escolas, principalmente em função dos baixos salários. A força exercida pelo bônus na rede pública é tão grande que mesmo o sindicato pouco se opôs ao longo dos anos à sua implementação. Ao analisar pautas reivindicatórias da Apeoesp, Hidaka (2012, p. 125), afirmou que o sindicato tem revelado crítica aos critérios de concessão do bônus, mas não apresentado posição contrária à aceitação de tal política. Em uma tentativa de conciliação, abrandam-se as críticas ao modelo recorrente e, sob a forte pressão dos governos neoliberais, problemas importantes, como a democracia na escola, a elaboração de políticas educacionais democráticas, a valorização do professorado são tratados como assuntos que podem ser deixados para mais tarde (LANZA, 2010).

Mas, se por um lado, a resistência do professorado à bonificação por resultados esgarçou-se, incluindo aí a representação sindical, por outro lado, desde 2012, a Secretaria de Gestão Pública, depois Secretaria de Planejamento e Gestão, tem emitido notas técnicas pelo Serviço de Apoio à Bonificação por Resultados ou pelo Grupo Técnico de Indicadores e Avaliação de Políticas Públicas com sugestões para melhoria do sistema de pagamento por desempenho. Por meio da análise dessas notas é possível evidenciar críticas recorrentes a esse sistema e, mais recentemente, o questionamento da efetividade dessa política para a melhoria do desempenho de estudantes.

Desde que adotada em 2013, a formulação proposta tem recebido críticas quanto à utilização feita do IQ, do INSE e do MOD. Além disso, as propostas de bonificação por resultados da SEE têm recebido recorrentes recomendações de inclusão de outros indicadores, para além do IDESP. Por fim, a efetividade do instrumento, em termos de sua contribuição para a promoção de melhorias dos resultados das escolas, tem sido questionada, ao menos na forma como tem sido implementado, já que a evolução positiva esperada para os resultados, rumo às metas de 2030, não tem sido observada, sendo comum o retrocesso, oscilação ou estagnação dos resultados, para boa parte das escolas. (SÃO PAULO, 2017c, p. 4)

Fica evidente que ao mesmo tempo em que promove a precarização salarial dos professores paulistas, a SEE-SP investe no pagamento por desempenho. Para uma categoria profissional a que se destinam vencimentos tão baixos, o valor “extra” recebido uma vez ao ano, a partir de critérios que podem ser alterados ao sabor da sorte e em função do desempenho dos estudantes no Saesp, configura-se como valor que não pode ser desprezado. A bonificação, num cenário de precarização e proletarização no qual há evidente processo de perda da autonomia pedagógica, que se evidencia em relação ao seu saber e ao seu fazer, parece ser a única recompensa possível ao professor (BERGO, 2016).

Outro programa criado recentemente pela Secretaria da Educação que representou um atrativo em termos de remuneração aos professores da rede foi a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) paga aos professores que trabalham em escolas que aderiram ao Programa de Ensino Integral (PEI), o qual, de acordo

com a Lei Complementar nº 1.191/2012 (SÃO PAULO, 2012b), art. 11, apresenta condições remuneratórias diferenciadas aos profissionais do magistério:

Fica instituída a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, em exercício nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, desde que observadas as disposições desta lei complementar e de seu regulamento.

§ 1º - A GDPI será computada nos cálculos do décimo terceiro salário, do acréscimo de um terço de férias e dos proventos da aposentadoria. (SÃO PAULO, 2012b).

Observa-se que em termos remuneratórios, estes profissionais têm uma condição diferenciada dos demais com o recebimento de gratificação pelo Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), o que significa uma jornada semanal de 40 horas e uma remuneração 75% superior à dos colegas que não estão nessa condição, embora os vencimentos destes professores sejam iguais ao dos demais, conforme posição na tabela de vencimento. Em alguma medida, essa condição de trabalho em termos de jornada e de remuneração é um incentivo à dedicação exclusiva, conforme indicada na Resolução nº 2/2009, do CNE/CEB (BRASIL, 2009b), contudo, as incertezas geradas pelo fato de ser um programa implementado num número reduzido de escolas, 368 em 2018, pelas condições de trabalho garantidas nestas escolas não estarem previstas no plano de carreira do magistério e pela permanência nestas escolas estarem condicionadas ao desempenho profissional, com base nas metas estabelecidas pela SEE-SE, nem sempre os professores optam por permanecer na escola sede quando esta adere ao PEI.

A tabela abaixo apresenta o número de professores que atuam no PEI desde o primeiro ano de funcionamento deste programa.

**Tabela 14: Total de docentes que atuam no Programa de Ensino Integral (PEI) por categoria funcional – 2012 a 2018 (mês de referência: novembro).**

| Ano  | Cargo x Categoria Funcional |     |   |             |        |      |   |              | Total Geral |
|------|-----------------------------|-----|---|-------------|--------|------|---|--------------|-------------|
|      | PEB I                       |     |   | PEB I Total | PEB II |      |   | PEB II Total |             |
|      | A                           | F   | P |             | A      | F    | P |              |             |
| 2012 | -                           | 8   | - | 8           | 175    | 71   | - | 246          | 254         |
| 2013 | 2                           | 35  | - | 37          | 604    | 280  | - | 884          | 921         |
| 2014 | 17                          | 80  | - | 97          | 1876   | 742  | 1 | 2619         | 2716        |
| 2015 | 151                         | 213 | 1 | 365         | 2609   | 976  | 2 | 3587         | 3952        |
| 2016 | 208                         | 277 | 1 | 486         | 3170   | 1149 | 1 | 4320         | 4806        |
| 2017 | 216                         | 269 | 1 | 486         | 3439   | 1120 | 1 | 4560         | 5046        |
| 2018 | 226                         | 297 | 1 | 524         | 4100   | 1238 | - | 5338         | 5862        |

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SEE-SP via SIC (Protocolo SIC-SP nº 539481915226).

Do total de professores ativos na rede em novembro de 2018 (190.411) apenas 5.862 professores atuavam no PEI, ou seja, cerca de 3%, sendo todos eles efetivos ou estáveis. As condições de trabalho a que gozam esses professores se apresentam mais adequadas se comparadas às dos demais profissionais do magistério paulista – melhores salários e dedicação integral à uma escola – porém, para constituírem-se em elementos de valorização profissional para a categoria docente, com repercussão positiva na qualidade do ensino, deveriam ser estendidas a todos os profissionais da educação e não apenas a uma parcela tão pequena da categoria. Nessa perspectiva, a Gratificação de Dedicação Plena Integral seria uma condição transitória até que todos os profissionais da educação estivessem trabalhando numa única jornada, quando poderia ser incorporada ao vencimento base, numa efetiva valorização remuneratória desses profissionais. Dessa forma, o magistério paulista poderia ser atrativo aos jovens docentes que se sentiriam mais seguros para permanecer na carreira.

### **Jornada de trabalho docente na rede estadual paulista**

Outro aspecto importante ao analisar políticas de pretensa valorização docente é verificar se há o estabelecimento de uma jornada de trabalho adequada à especificidade da profissão, tanto em relação à duração (número de horas semanais) quanto à composição (percentual destinado às atividades de interação com

estudantes e aquele reservado às atividades de apoio à docência). A natureza e a especificidade do trabalho docente remetem a uma atuação profissional complexa e não limitada ao espaço e tempo de realização das atividades em sala de aula. Mesmo com uma jornada de trabalho que permitisse uma dedicação satisfatória às atividades docentes, ainda assim seria difícil delimitá-la, pois ultrapassa os limites da escola conforme estudos de Jacomini, Gil e Castro (2018; 2019).

É necessário destacar ainda que na rede pública estadual há uma distinção entre “jornada de trabalho” e “carga horária de trabalho”. As jornadas de trabalho, fixadas por lei, dizem respeito somente aos professores efetivos que podem optar por uma das configurações da jornada em vigor na rede. Os professores não efetivos não podem optar por jornadas e são remunerados em função da carga horária de trabalho realizada em determinado período do ano. Em 2018, garantia-se a docentes não efetivos uma carga horária de trabalho de, no mínimo, 24 horas. Essa ressalva é importante, pois, como o período considerado nessa pesquisa é extenso, suas análises terão como base a legislação que estabeleceu as diferentes configurações da jornada de trabalho docente, o que significa dizer que sobre jornada de trabalho trataremos quase que exclusivamente de docentes efetivos.<sup>21</sup>

O Estatuto do Magistério Paulista, de 1985, estabeleceu três diferentes jornadas de trabalho docente: a Jornada Integral com 40 horas, a Jornada Completa com 30 horas e a Jornada Parcial com 20 horas. Embora o Estatuto tenha estabelecido um percentual de 20% a 33% para as horas-atividades voltadas ao apoio à docência, na prática o percentual ficou mais próximo de 20% do que de 33%. As três possibilidades de jornadas vigoraram até ser aprovada a Lei Complementar nº 836, em 1997. Essa lei, por sua vez, reduz para duas as jornadas de trabalho docente, sendo uma de 30 horas e uma de 24 horas assim configuradas:

I - Jornada Básica de Trabalho Docente, composta por:

- a) 25 (vinte e cinco) horas em atividades com alunos;
- b) 5 (cinco) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) na escola, em atividades coletivas, e 3 (três) em local de livre escolha pelo docente;

II - Jornada Inicial de Trabalho Docente, composta por:

---

21 Foram solicitados à SEE, via SIC (Protocolo SIC-SP nº 550281911304), dados referentes à carga horária de trabalho dos professores não efetivos, porém, a SEE declarou não dispor desses dados.

- a) 20 (vinte) horas em atividades com alunos;
- b) 4 (quatro) horas de trabalho pedagógico, das quais 2 (duas) na escola, em atividades coletivas e 2 (duas) em local de livre escolha pelo docente. (SÃO PAULO, 1997)

Estabeleceu-se ainda que “a hora de trabalho terá a duração de 60 (sessenta) minutos, dentre os quais 50 (cinquenta) minutos serão dedicados à tarefa de ministrar aula.” Além disso, definiu-se que o docente teria “[...] no mínimo, 15 (quinze) minutos consecutivos de descanso, por período letivo.” (SÃO PAULO, 1997). O Plano de Carreira de 1997 não avançou na perspectiva de aumentar o número de horas da jornada destinado às atividades de apoio à docência, ao contrário, fixou percentuais abaixo de 20%, acarretando situação pior que a vivenciada anteriormente.

Em relação à duração da jornada, a Resolução nº 2/2009 do CNE/CEB (BRASIL, 2009b), propõe que a jornada de trabalho docente seja em tempo integral, com duração máxima de 40 horas e recomenda a ampliação das horas destinadas ao trabalho extraclasse. A Resolução teve o objetivo de fixar as diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com a Lei nº 11.738 de 2008, que instituiu o PSPN e estabeleceu que pelo menos 1/3 da jornada de trabalho docente fosse destinado ao trabalho extraclasse (BRASIL, 2008). No entanto, essa lei foi alvo de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN), movida por governadores de cinco estados brasileiros: Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, e apoiada por governadores de outros cinco estados: Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal. Em função disso, a lei demorou a entrar em vigor. Apenas em abril de 2011 é que foi considerada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF),<sup>22</sup> o que demandou a necessidade de ajuste da jornada praticada na rede paulista, feito somente em 2012.

Em 2009, por meio da Lei Complementar nº 1.094/09 (SÃO PAULO, 2009a) houve alteração na lei do Plano de Carreira de 1997, visando sua ade-

---

22 Mas foi somente em 2013 que teve fim a batalha judicial, quando o STF negou os recursos apresentados por quatro estados: Ceará, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Santa Catarina contra a decisão da Corte na ADIN nº 4.167; e em maio de 2020, o Plenário do STF definiu a constitucionalidade da medida com efeitos vinculantes, não sendo mais possível nenhum tipo de recurso.

quação à legislação nacional, e foram criadas mais duas jornadas: a Jornada Integral de 40 horas e a Jornada Reduzida de 12 horas. O Decreto nº 55.078, de 25 de novembro de 2009 (SÃO PAULO, 2009c) dispôs sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério, estabelecendo as quatro jornadas (apresentadas em horas semanais) que existem até os dias atuais na rede estadual: Jornada Integral de Trabalho Docente (40 horas), Jornada Básica de Trabalho Docente (30 horas), Jornada Inicial de Trabalho docente (24 horas) e Jornada Reduzida de Trabalho Docente (12 horas).

Vale ressaltar que na ocasião, embora já estivessem em vigor a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2/2009 e a Lei nº 11.738/2008 sobre duração e composição da jornada, as mudanças realizadas não respeitaram a composição mínima da lei do piso, de 1/3 para as atividades de apoio à docência.

As mudanças realizadas pela Lei Complementar nº 1.094/09 no que se refere à duração da jornada também não trouxeram avanços em relação ao proposto na Resolução nº 2 do CNE/CEB, uma vez que foi criada nova composição de jornadas, inclusive uma jornada de 12 horas de trabalho, mas não foi reduzido o tempo de permanência do professor em sala de aula com possibilidades de ampliar o tempo para preparo, planejamento e estudo do professor. A jornada de 12 horas, por exemplo, dada a baixa remuneração docente e o reduzido tempo de trabalho semanal a ser destinado à rede estadual, sugere que os professores com jornada reduzida trabalhem em outra rede de ensino ou até em emprego diverso à docência, situação que pode favorecer o pequeno envolvimento docente com o projeto educativo da escola.

Como já mencionado, o Plano de Carreira de 1997, estabelecia que a hora de trabalho deveria ter duração de 60 minutos, enquanto a hora aula 50 minutos. Os dez minutos de diferença entre a hora de trabalho e a hora aula eram cumpridos em local de livre escolha até a publicação da Resolução da Secretaria de Educação nº 18/2006 (SÃO PAULO, 2006), que determinou seu cumprimento na escola, cabendo aos diretores a orientação e o acompanhamento das atividades a serem desenvolvidas pelos professores. Esta determinação conflitou com o horário de trabalho dos professores que tinham acúmulo de cargo ou carga de trabalho complementar (situações bastante recorrentes na rede de ensino), uma vez que alterava o quadro de horário nas escolas, provocando

discussões e resistências ao seu cumprimento. Frente à polêmica criada com a alteração, a SEE-SP fez uma retificação na Resolução retirando do texto a obrigatoriedade da complementação da jornada ser realizada na escola.

Em 2011, diante da decisão do STF que considerou constitucional a lei do piso, da pressão do magistério pelo cumprimento dessa lei e da determinação da justiça para que fosse acatado o Mandado de Segurança Coletivo nº 0044040-25.2011.8.28.0053 impetrado pela Apeoesp, o governo paulista publicou a Resolução SE nº 8/2012 (SÃO PAULO, 2012c), com nova composição da jornada, afirmando que estava cumprindo 1/3 para atividades de apoio à docência.

Esta nova jornada estaria, segundo a SEE-SP, observando o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, pois, para a jornada integral de trabalho docente, por exemplo, o total da carga horária semanal seria de 40 horas (2.400 minutos), divididos em: a) atividades com alunos, 26 horas e 40 minutos (32 aulas de 50 minutos = 1.600 minutos = dois terços da jornada); b) trabalho pedagógico, 13 horas e 20 minutos (16 aulas de 50 minutos = 800 minutos = um terço da jornada). (THOMAZINI, 2016, p. 131)

A proporção de 1/3 para atividades de apoio à docência foi estabelecida para as quatro jornadas, sendo sempre maior o número de horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha do que as horas a serem cumpridas coletivamente na escola. Dessa forma, no caso da jornada de 40 horas, citada no exemplo acima, das 16 horas-aula de 50 minutos, apenas três deveriam ser cumpridas na escola e 13 em local de livre escolha.

O cumprimento da jornada em horas e não mais em hora-aula de 50 minutos ocorreu em um momento no qual professores vislumbravam uma jornada de trabalho mais equilibrada entre as horas efetivas de interação com os estudantes em sala de aula e as horas de atividades de apoio à docência, tendo em vista o cumprimento da lei do PSPN. Com a Resolução nº 8/2012, frustrou-se o desejo da categoria, já que não houve mudança favorável à composição da jornada de forma a atender a natureza e especificidade do trabalho docente. Análises realizadas por Fernandes e Barbosa (2014) corroboram a avaliação de que tal alteração foi uma “manobra” adotada pelo governo para adequar-se à legislação nacional sem realizar alterações substanciais na composição da jor-

nada do professor. A expectativa dos docentes com a lei do PSPN era a de que, para uma jornada de 40 horas-aula, na qual se passava 33 horas-aula de 50 minutos em sala de aula, esse tempo fosse reduzido para 27 horas, restando 13 horas-aula (1/3 de 40) para as atividades de apoio à docência. Contudo, a jornada dos professores praticada antes e após a adequação ao PSPN pouco mudou, como pode ser observado na Tabela 15 a seguir.

**Tabela 15: Composição da jornada de trabalho docente na rede estadual paulista antes e após da Resolução nº 8 de 2012.**

| Jornada anterior para 40 horas semanais              |       |         |                   |      |        |
|--|-------|---------|-------------------|------|--------|
|  | Horas | Minutos | Aulas<br>(50 min) | %    |        |
| Total  | 40    | 2.400   | 48                | 100  |        |
| Em Classe  | 27,5  | 1.650   | 33                | 68,7 |        |
| Extraclasse  | 12,5  | 750     | 15                | 31,3 |        |
| Nova Jornada para 40 horas semanais (período diurno) |       |         |                   |      |        |
|  | Horas | Minutos | Aulas<br>(50 min) | %    |        |
| Total  | 40    | 2.400   | 48                | 100  | 1-jan. |
| Em Classe  | 26,6  | 1.600   | 32                | 66,6 | 2-mar. |
| Extraclasse  | 13,3  | 800     | 16                | 33,3 | 1-mar. |

Fonte: Fernandes e Barbosa (2014, p. 132).

Assim, ao contrário da organização tradicionalmente praticada na rede pública estadual, de 40 horas-aula de 50 minutos, a Resolução nº 8/2012 resgatou o disposto no Plano de Carreira de 1997 para afirmar que a jornada seria calculada em horas. Tal subterfúgio acarretou mudanças práticas consideráveis, já que a jornada integral de 40 horas, por exemplo, equivaleria a 48 horas-aula. Desconsiderando a importância de uma jornada de trabalho reduzida e os impactos pedagógicos de tal medida na qualidade da atividade docente, a SEE-SP optou por adequar-se à lei pautando-se por questões de ordem financeira, evitando novas contratações que o cumprimento adequado da legislação acarretaria.

Analisando a legislação publicada no período entre 1995 e 2018, observamos as seguintes alterações na composição da jornada de trabalho docente na rede paulista.

**Quadro 5: Mudanças na composição da jornada de trabalho docente - 1995 a 2018.**

| Período     | Legislação   | Jornadas         | Total de horas | Composição das horas             |               |
|-------------|--|------------------|----------------|----------------------------------|---------------|
| 1995 a 1997 | Lei Complementar nº 444 de 27/12/1985 e Decreto nº 24.632 de 10/01/1986  | Jornada Integral | 40             | 32 h atividades com estudantes   |               |
|             |  |                  |                | 8h trabalho pedagógico           |               |
|             |  | Jornada Completa | 30             | 24 h atividades com estudantes   |               |
|             |  |                  |                | 6 h trabalho pedagógico          |               |
|             |  | Jornada Parcial  | 20             | 16 h atividades com estudantes   |               |
|             |  |                  |                | 4 h trabalho pedagógico          |               |
| 1998 a 2009 | Lei Complementar nº 835 de 30/12/1997 e Decreto nº 42.965 de 27/03/1998  | Jornada Básica   | 30             | 25 h atividades com estudantes   |               |
|             |  |                  |                | 5 h trabalho pedagógico          | 2 h na escola |
|             |  |                  |                | 3 h local de livre escolha       |               |
|             |  | Jornada Inicial  | 24             | 20 h atividades com estudantes   |               |
|             |  |                  |                | 4 h trabalho pedagógico          | 2 h na escola |
|             |  |                  |                | 2 h local de livre escolha       |               |
| 2010 a 2011 | Lei Complementar nº 1094 de 16/07/2009 e Decreto nº 55.078 de 25/11/2009 | Jornada Integral | 40             | 33 h atividades com estudantes   |               |
|             |  |                  |                | 7 h trabalho pedagógico          | 3 h na escola |
|             |  |                  |                | 4 h local de livre escolha       |               |
|             |  | Jornada Básica   | 30             | 25 h atividades com estudantes   |               |
|             |  |                  |                | 5 h trabalho pedagógico          | 2 h na escola |
|             |  |                  |                | 3 h local de livre escolha       |               |
|             |  | Jornada Inicial  | 24             | 20 h atividades com estudantes   |               |
|             |  |                  |                | 4 h trabalho pedagógico          | 2 h na escola |
|             |  |                  |                | 2 h local de livre escolha       |               |
|             |  | Jornada Reduzida | 12             | 10 h atividades com estudantes   |               |
|             |  |                  |                | 2h trabalho pedagógico na escola |               |

|                   |   |                  |                                 |                                     |                                     |
|-------------------|---|------------------|---------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 2012<br>a<br>2018 | Lei Complementar nº 1094 de 16/07/2009, Decreto nº 55.078 de 25/11/2009 e Resolução SE nº 8 de 19/01/2012 | Jornada Integral | 40h<br>ou 48<br>horas-<br>-aula | 32 h/aula atividades com estudantes |                                     |
|                   |   |                  |                                 | 16 h/aula<br>trabalho<br>pedagógico | 3 h/aula na escola                  |
|                   |   |                  |                                 |                                     | 13 h/aula local de livre<br>escolha |
|                   |   | Jornada Básica   | 30h ou<br>36 ho-<br>ras-aula    | 24 h/aula atividades com estudantes |                                     |
|                   |   |                  |                                 | 12 h/aula<br>trabalho<br>pedagógico | 2 h/aula na escola                  |
|                   |   |                  |                                 |                                     | 10 h/aula local de livre<br>escolha |
|                   |   | Jornada Inicial  | 24h ou<br>28 ho-<br>ras-aula    | 19 h/aula atividades com estudantes |                                     |
|                   |   |                  |                                 | 9 h/aula<br>trabalho<br>pedagógico  | 2 h/aula na escola                  |
|                   |   |                  |                                 |                                     | 7 h/aula local de livre<br>escolha  |
|                   |   | Jornada Reduzida | 12h ou<br>14 ho-<br>ras-aula    | 9 h/aula atividades com estudantes  |                                     |
|                   |   |                  |                                 | 5 h/aula<br>trabalho<br>pedagógico  | 2 h/aula na escola                  |
|                   |   |                  |                                 |                                     | 3 h/aula local de livre<br>escolha  |

Fonte: Elaboração própria com base na legislação citada no próprio Quadro.

A tabela 16 ilustra de forma mais detalhada a configuração da jornada docente praticada na rede paulista desde 2012 evidenciando o número de horas destinadas ao trabalho extraclasse cumprida na escola (HTPC)<sup>23</sup> e fora da escola (HTPL):<sup>24</sup>

**Tabela 16: Composição das jornadas de trabalho docente na rede pública estadual paulista - a partir de 2012.**

| Jornadas Completas |       | Em Classe<br>HTPC |       | Extraclasse |       |       |      |       |       |
|--------------------|-------|-------------------|-------|-------------|-------|-------|------|-------|-------|
|                    |       |                   |       | HTPL        |       | Total |      |       |       |
| Horas              | Aulas | Horas             | Aulas | Horas       | Aulas | Horas | Aula | Horas | Aulas |
| 40                 | 48    | 26,6              | 32    | 2,5         | 3     | 10,8  | 13   | 13,3  | 16    |
| 30                 | 36    | 20                | 24    | 1,6         | 2     | 8,3   | 10   | 10    | 12    |
| 24                 | 28    | 16                | 19    | 1,6         | 2     | 5,8   | 7    | 7,5   | 9     |
| 12                 | 14    | 8                 | 9     | 1,6         | 2     | 2,5   | 3    | 4,2   | 5     |

Fonte: Fernandes e Barbosa (2014, p. 133).

23 HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

24 HTPL: Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha.

Como já mencionado, os dados de jornada de trabalho referem-se somente aos professores efetivos, uma vez que os professores não efetivos recebem em função da carga horária trabalhada e não de uma jornada pela qual tenham optado previamente.

Também é necessário destacar que os professores efetivos podem complementar sua jornada de trabalho com carga suplementar até o limite de 40 horas semanais de trabalho. Sobre isso, o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários, no artigo 16, estabelece que: “Entende-se por carga suplementar de trabalho o número de horas prestadas pelo docente, além daquelas fixadas para a jornada de trabalho a que estiver sujeito” (SÃO PAULO, 1997). Assim, é comum que professores que não tenham jornada integral (de 40 horas) optem por assumir carga suplementar para complementar seus ganhos. Com vistas a compreender melhor a quantidade de horas efetivamente trabalhadas por esses professores, solicitamos à SEE-SP dados referentes à carga suplementar dos professores efetivos<sup>25</sup>, mas a secretaria afirmou não dispor dessas informações.

Outro dado a ser considerado quando se trata da jornada de trabalho docente é a possibilidade de acumular cargos dentro da própria rede estadual ou em outras redes públicas de ensino ou, ainda, trabalhar concomitantemente na rede privada. A pesquisa de Barbosa (2011) apontou a tendência de os professores ampliarem suas jornadas de trabalho para aumentarem seus ganhos em função dos baixos salários recebidos. Segundo a Lei Complementar nº 836 de 1997, que instituiu o Plano de Carreira, é possível acumular dois cargos docentes ou um cargo de suporte pedagógico (direção ou supervisão) com um cargo docente na rede estadual desde que a carga total não ultrapasse 64 horas semanais. Em uma jornada de 40 horas já há um desgaste muito grande por parte do docente em função das exigências postas pela especificidade do seu trabalho, inclusive do ponto de vista emocional. Assim, ao considerar a possibilidade de docentes trabalharem até 64 horas, no limite, o Estado, além de não melhorar as condições objetivas, reconhece legalmente a precarização do trabalho, ampliando o desgaste físico e mental.

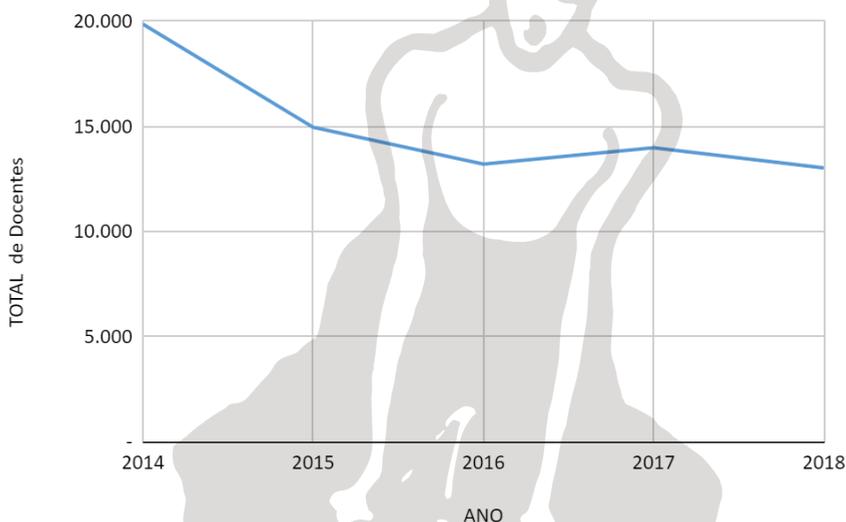
Foi solicitado também à SEE-SP, via SIC, os dados de acúmulo de cargo docentes na rede estadual e em outras redes públicas. A Secretaria disponibilizou somente os dados de acúmulo na rede estadual para o período de 2014 a 2018, alegando não dispor de base histórica para fornecer informações referentes ao período anterior a 2014 e que não tem como garantir que todos os pro-

---

25 Solicitação feita à SEE-SP via SIC sob número de Protocolo SIC-SP nº 556351911946.

fessores que acumulam estejam discriminados nesse dado, visto que o docente pode indicar o acúmulo na outra rede que é servidor.

**Gráfico 3 - Distribuição de professores com acúmulo de cargos na rede pública estadual paulista - 2014 a 2018.**



Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SEE via SIC (Protocolo SIC-SP nº 556351911946).

Embora o número de docentes efetivos com acúmulo de cargo na rede esteja decrescendo, esse não é um dado que possa ser desprezado no estudo da jornada de trabalho docente, pois indica uma expansão significativa do número de horas efetivamente trabalhadas pelos professores dentro da rede pública que, nesses casos, frequentemente extrapolam as 44 horas semanais previstas na Constituição Federal de 1988. Vê-se que a SEE-SP antes mesmo da flexibilização das leis trabalhistas e valendo-se de brechas estatutárias possibilitava que os professores não respeitassem o máximo de horas que prevê a legislação.

A proposta de jornada de trabalho em tempo integral de no máximo 40 horas semanais, conforme proposto na Resolução nº 2/2009, do CNE/CEB (BRASIL, 2009), foi implantada na rede estadual de ensino para os professores que trabalham nas escolas que aderiram ao Programa de Ensino Integral (PEI), instituído pela

Lei Complementar nº 1.164/2012 (SÃO PAULO, 2012a) e a Resolução nº 52/2014 (SÃO PAULO, 2014a), que regulamenta o funcionamento das respectivas escolas. Como se trata de programa específico, a regulamentação da carga horária do magistério nas escolas PEI foi realizada pela Lei Complementar nº 1.191/2012 (SÃO PAULO, 2012b), sem alterações no plano de carreira do magistério. Foi introduzido o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), com jornada semanal de 40 horas semanais. Este aspecto aparentemente positivo em relação à jornada docente é acompanhado de um clima de instabilidade entre os professores, uma vez que a permanência nas escolas PEI não decorre apenas de decisão do profissional, mas também da SEE-SP que pode desligar os professores das respectivas escolas quando eles não correspondem aos requisitos e metas estabelecidos pelo sistema Gestão de Pessoas, segundo a Resolução SE nº 67/2014 (SÃO PAULO, 2014b). O desligamento docente relaciona-se à avaliação 360º realizada pela comunidade escolar, diretor da escola e supervisor de ensino, e nem sempre ocorre com a necessária transparência, de forma que o professor possa compreender os reais motivos de sua retirada do Programa, conforme indicado em estudo de Girotto e Jacomini (2019).

Como nas escolas que aderiram ao PEI os professores trabalham em regime de dedicação plena e integral, o horário é definido pelo diretor, de acordo com as necessidades da escola e a participação deles nas atividades de trabalho coletivo. A carga horária é composta pelas aulas ministradas e as horas de trabalho pedagógico, coletivo e individual, realizadas na escola.

A possibilidade de ter uma carga horária de 40 horas com condições diferenciadas das oferecidas aos demais professores da rede (que constituem sua imensa maioria) indica que a questão da jornada de trabalho ainda não é um elemento central das políticas públicas definidas pela SEE-SP. Ao ser tratada apenas como parte de um programa específico, a jornada passa a ter caráter de instabilidade, já que programas e projetos podem acabar a qualquer tempo, além disso, fragmenta-se ainda mais a categoria docente.

Por fim, é necessário destacar ainda a insuficiência dos dados obtidos junto à SEE-SP para compreender a jornada de trabalho dos professores da rede paulista. A rede declarou não ter dados referentes à jornada dos professores efetivos para todo o período analisado, não dispor de dados referentes à carga suplementar assumida

pelos professores efetivos e, também, sobre a carga horária dos professores não efetivos que, em 2018, totalizavam 36% dos docentes ativos. Se considerarmos que a jornada de trabalho docente contempla tempo muito superior ao tempo contratual uma vez que o tempo dedicado ao trabalho extraclasse costuma extrapolar o tempo oficialmente dedicado a esse trabalho na jornada e invadir o tempo e o espaço privado (SOUZA, 2008; BARBOSA, CUNHA, MARTINS, 2019; BARBOSA et. al. 2021), podemos considerar que estamos distantes de compreender como está constituída a real jornada de trabalho dos professores paulistas.

### **Considerações finais**

Os dados sobre as relações e condições de trabalho dos professores da rede estadual paulista no período de 1995 a 2018 que aqui foram analisados permitiram identificar as mudanças sofridas nas formas de admissão docente, compreender a estrutura da carreira, a evolução dos vencimentos e as diferentes constituições da jornada de trabalho.

No que diz respeito às formas de admissão destaca-se a permanência durante todo o período de expressivo número de docentes não efetivos. No início do período analisado 60% dos professores da rede não eram efetivos e, no final do período esse número representa 36% dos docentes. Embora esse dado pudesse ser interpretado como um avanço, ressaltamos que ele só pode ser compreendido no conjunto da análise das relações e condições de trabalho.

Nesse sentido, observou-se uma redução significativa do quadro docente na rede entre 1995 e 2018, sendo que somente nos cinco últimos anos da série histórica essa redução foi de cerca de 60 mil docentes (mais que 25% do total de professores no período). E essa redução foi maior dentre os docentes não efetivos, o que ajuda a explicar a inversão da relação entre efetivos e não efetivos mencionada anteriormente.

As análises sobre as mudanças empreendidas na carreira do magistério evidenciam a dificuldade dos docentes em progredirem na carreira. Chama a atenção o fato de a imensa maioria dos professores ativos encontrarem-se, em 2018, nos primeiros estágios da carreira e, portanto, fazendo jus a menores vencimentos. Nesse sentido, destaca-se ainda a desvalorização dos vencimentos docentes no período, sobretudo com relação ao Piso.

A política de precarização dos salários docentes empreendida pela SEE-SP vem acompanhada, desde 2001, de pagamento por desempenho, por meio do Bônus Mérito, bem aos moldes das políticas de resultados empreendidas no âmbito do gerencialismo.

Aventa-se que um dos efeitos da desvalorização salarial seja o abandono da docência. Nesse ponto destaca-se a redução do número de docentes anteriormente mencionada, o número constante de exonerações e, também, a constatação de que grande parte dos professores ativos estão há poucos anos na rede pública paulista.

Com relação à jornada de trabalho, os dados analisados permitem sustentar que as diferentes composições dessa jornada observadas entre 1995 e 2018 não atenderam ao estabelecido pela legislação federal. Destaca-se aí a manobra política realizada pela SEE-SP para realizar a adequação da jornada docente à lei do Piso.

Ainda sobre a jornada vale destacar a imensa dificuldade de obtenção de dados oficiais, o que configurara um limite importante para as análises empreendidas aqui. Não foi possível acesso a dados sobre a carga horária dos professores não efetivos, sobre a carga suplementar dos efetivos e nem sobre acúmulo com outras redes, isso sem considerar as dificuldades em contabilizar o tempo de trabalho extraclasse que compõe a docência. Do ponto de vista da pesquisa consideramos todos esses elementos fundamentais para a análise de políticas de carreira e salários.

As relações e condições de trabalho docente no período analisado devem ser compreendidas em conjunto. Assim, com a redução do número de docentes não efetivos, ampliou-se a precarização salarial, ou ainda, a criação de novos estágios da carreira com patamares de vencimentos mais elevados atrela-se à dificuldade de avançar na carreira, importante constatação da pesquisa.

De forma geral, ao analisar as relações e condições de trabalho dos professores da rede estadual paulista num período extenso, observa-se que os governos não vêm cumprindo a legislação nacional referente à valorização docente pós Constituição de 1988. Em que pese as especificidades expostas no texto, pode-se dizer que o período é caracterizado por uma política de desvalorização docente.

Tendo em vista o exposto, fica evidente que, se no início do período analisado, mais especificamente em 1997, o trabalho docente na rede é modificado de forma significativa pelo novo Plano de Carreira aprovado, também é possível destacar o período compreendido entre 2007 e 2010 pelo grande número de mudanças relativas às relações e condições de trabalho docente aí empreendidas: a divisão dos professores por categorias, a introdução da avaliação de mérito como critério para a progressão na carreira, a vinculação do Bônus Mérito ao Idesp e as mudanças na jornada de trabalho.

Observa-se uma política de pessoal docente que se coaduna com os princípios gerencialistas introduzidos pela Nova Gestão Pública, que produz um processo de competitividade e individualismo estimulado por medidas meritocráticas que não contribuem para um bom exercício profissional, especialmente num trabalho que é essencialmente coletivo, uma vez que a formação de estudantes resulta da atividade docente de um conjunto de professores e pode ter melhor resultado quando desenvolvida de forma coletiva e colaborativa (DOLTON; McINTOSH; CHEVALIER, 2003).

Uma vez que as condições de trabalho dos professores se constituem como importantes para a oferta de uma educação de boa qualidade, pode-se supor que os governos paulistas, no período estudado, não cumpriram a legislação, mas especificamente a LDB, no que se refere à garantia de padrões de qualidade, um dos princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado.

A pesquisa, por sua amplitude temporal, centrou-se na coleta e análise de dados documentais. Portanto, as afirmações levantadas baseiam-se na depuração qualitativa de dados numéricos obtidos por diferentes meios – legislação, boletins, séries históricas etc. Muito frequentemente os dados disponibilizados pela SEE-SP apresentavam divergências em função dos períodos em que foram coletados ou da metodologia adotada no período da sistematização dos dados. Além disso, para muitos elementos analisados não foi possível obter dados para todo o período (1995 a 2018).

Ainda que com esses limites, a análise desse longo período se mostrou importante para a compreensão dos aspectos mais objetivos relacionados às relações e condições de trabalho. No entanto, reconhecemos as limitações postas pela natureza da investigação que não permitiu avanços significativos acerca da análise das condições

subjetivas que marcam o trabalho docente, o que poderá ser complementado com a realização de novas pesquisas, especialmente assentadas na coleta de dados empíricos.

## Referências

- ABREU, Diana Cristina. *Carreira e perfil do profissional do magistério na rede municipal de ensino de Curitiba: história e impacto da política brasileira de valorização do magistério*. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ALCANTARA, Melina Sant Anna. *Políticas de bonificação e indicadores de qualidade: mecanismos de controle nas escolas estaduais paulistas*. 2010. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARANHA, Wellington Luiz Alves. *Professores Eventuais nas Escolas Estaduais Paulistas: Ajudantes de Serviço Geral da Educação?* Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; ABREU, Mery Natali Silva. Pressão laboral, saúde e condições de trabalho dos professores da Educação Básica no Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, sup. 1, p.1-16, 2019.
- BALL, Stephen. Reformar escolas / reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARBOSA, Andreza. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BARBOSA, Andreza; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; MARTINS, Verônica. Estado do conhecimento sobre jornada de trabalho docente no ensino fundamental e médio. *Horizontes*, Itatiba, v. 37, p. 1-27, 2019.
- BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. O piso salarial em São Paulo: desvalorização dos professores. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 243-257, jan./jun. 2016.
- BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. *Comunicações*, Piracicaba, n. 2, jul./dez. 2013, p. 45-59.

- BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva; CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; AGUIAR, Thiago Borges de. Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e235807, 2021.
- BARBOSA, Andreza; JACOMINI, Márcia Aparecida; FERNANDES, Maria José da Silva; SANTOS, João Batista Silva; NASCIMENTO, Ana Paula Santiago. Relações e Condições de Trabalho dos Professores Paulistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50. n. 177, p. 790-812, jul./set. 2020.
- BARBOSA, Andreza.; JACOMINI, Márcia Aparecida; FERNANDES, Maria José da Silva; VENCO, Selma. Contratação, carreira, vencimento e jornada dos profissionais da educação estadual paulista (1995-2018). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 43, e245702, 2022.
- BASSI, Marcos Edgar; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola.; ROLIM, Rosana Maria Gemaque. (Orgs.) *Remuneração de professores na Educação Básica das redes municipais de ensino no contexto do Fundeb e do PSPN*. Vol. 2. Curitiba: Appris, 2018a.
- BASSI, Marcos Edgar; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola.; ROLIM, Rosana Maria Gemaque. (Orgs.). *Remuneração de professores na Educação Básica das redes estaduais de ensino no contexto do Fundeb e do PSPN*. Vol. 1. Curitiba: Appris, 2018b.
- BASÍLIO, Mariana da Rocha. *Valorização do Trabalho Docente ou uma miríade de novas responsabilidades e exigências ao professor nos decretos do governo paulista?* 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.
- BERGO, Luisa Foppa. *Política de bonificação salarial no Estado de São Paulo: Desdobramentos para o desenvolvimento profissional e o Trabalho Docente*. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação* – 2018. Brasília, DF: Inep, 2018.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em 17 out. 2019.
- BRASIL. *Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica nº 2, de 28 de maio de 2009b*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_cne\\_ceb002\\_2009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf) Acesso 27 fev. 2019.

- BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 9*, de 2 de abril de 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf)> Acesso em: 26 dez. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm) Acesso 27 fev. 2019.
- BRASIL. *Lei n. 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)> Acesso em 26 dez. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso 27 fev. 2019.
- BRASIL. *Lei n. 9.424*, de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/LEIS/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L9424.htm)> Acesso em: 26 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2019.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)> Acesso 27 fev. 2019.
- BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil DE 1934*. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 7 jun. 2021.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a Cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. São Paulo: Editora 34; Brasília: ENAP, 1998.
- CAMARGO, Rubens Barbosa. Salário docente. In. OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (Org.). *Dicio-*

- nário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Não paginado.
- CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Márcia Aparecida. *Valorização docente na educação básica: análise de planos de carreira*. Curitiba: Appris, 2018.
- CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Márcia Aparecida (Orgs.). *Vencimento e remuneração docente no Brasil: resultados de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2015.
- CAMARGO, Rubens Barbosa; JACOMINI, Márcia Aparecida. Carreira e salários de pessoal docente da educação básica: Algumas demarcações legais. *Educação Em Foco*, Belo Horizonte, 2011, v. 14, n. 17, p. 129-167.
- CARVALHO, Marília Pinto. As professoras e o pagamento de bônus por resultado: o caso da rede estadual de São Paulo. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 187-207, nov./dez. 2018a.
- CARVALHO, Maria Regina Viveiros. *Perfil do professor da Educação Básica*. Série Documental, Relatos de Pesquisa, 41. Brasília: INEP/MEC, 2018b.
- CASSETTARI, Nathalia. *Remuneração variável para professores: revisão da literatura e desdobramentos no Estado de São Paulo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- CASSETTARI, Nathalia. Pagamento por performance na Educação Básica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2008. p. 1-15. Disponível em: < <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT05-4496--Int.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2020.
- CATINI, Carolina de Roig. *Trabalho Docente, capital e Estado crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CAÇÃO, Maria Izaura. *Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.
- CUENCA, Ricardo. Las múltiples identidades profesionales de la docência. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Miriam. (Compiladoras). *Políticas educativas para a América Latina: práxis docente y transformación social*. Lima: Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial, 2014.
- CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 386-416, maio/ago. 2015.

- DOLTON, Peter; McINTOSH, Steven; CHEVALIER, Arnaud. *Teacher pay and performance*. Londres: Institute of Education, University of London, 2003.
- DUTRA JUNIOR, Adhemar. *et al. Plano de carreira e remuneração do Magistério Público: LDB, FUNDEF, diretrizes nacionais e nova concepção de carreira*. Brasília, MEC, FUNDESCOLA, 2000.
- ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 41-61, 1991.
- FERNANDES, Maria José da Silva; BARBOSA, Andreza. O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. *Práxis Educacional*, v. 10, p. 117-142, 2014.
- FONTANA, Claudioneia Aparecida. *Processos de admissão e condições de trabalho docente na rede pública paulista*. Curitiba: CRV, 2019.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIROTTI, Eduardo Donizete; JACOMINI, Márcia Aparecida. 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*, ano XXI, n. 45, p. 87-113, jul./dez. 2019.
- GOULART, Débora Cristina. *Entre a denúncia e a renúncia: “a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) frente as reformas na educação pública na gestão Mário Covas (1995-1998)”*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- HIDAKA, Renato Kendy. *As Políticas Neoliberais dos Governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o Movimento Sindical dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.
- JACOMINI, Márcia Aparecida; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Prosições*, Campinas, v. 27, n. 2 (80), maio/ago. 2016, p. 177-202.

- JACOMINI, Márcia Aparecida; GIL, Juca; CASTRO, Edimária Carvalho. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. *RBP&E*, v. 34, n. 2, p. 437 - 459, mai./ago. 2018.
- JACOMINI, Márcia Aparecida; GIL, Juca; CASTRO, Edimária Carvalho. A Lei do Piso e a jornada: o trabalho docente nos estados. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 259-273, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- JACOMINI, Márcia Aparecida; ALVES, Thiago; CAMARGO, Rubens Barbosa. Remuneração docente: Desafios para o monitoramento da valorização dos professores brasileiros no contexto da meta 17 do Plano Nacional de Educação. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(73), 2016, p.1-35.
- JARDIM, Karolina da Silva Miranda. *O Trabalho Docente na rede estadual de ensino no Estado de São Paulo*. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.
- LANZA, Fernanda Fernandes dos Santos. *Gestão democrática, sindicato e participação política dos professores*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.) *O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LIMA, Potiguara Mateus Porto. *Concepção e valorização do Trabalho Docente: políticas meritocráticas na educação pública*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo Boitempo, 2004, p. 45-54.
- MEJÍA, Marco Raúl. Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra em el siglo XXI. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; FELDFEBER, Miriam. (Compiladoras). *Políticas educativas para a América Latina: práxis docente y transformación social*. Lima: Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial, 2014.
- MATTOS, Rosemary. *A política educacional no Estado de São Paulo (2007-2010) e suas articulações com o Trabalho Docente*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.
- MERGUEDICTHIAN, Alan Ary. *Plano de Carreira do professor da rede de Educação Básica do Estado de São Paulo: expectativas e atendimento*. 2012. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

- MONLEVADE, João Antonio Cabral. *Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MOREIRA, Elias Enrique. *A reforma educacional paulista entre 1995-2000 e o Trabalho Docente*. 2007. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.
- NUNES, José Luis Feijó. *A reforma da educação pública paulista dos anos 90: O discurso oficial e a ação prática do governo estadual para implementar a política do Banco Mundial*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- PAGANI, Gabriela. *Quando os professores desistem: um estudo sobre exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo*. 2019. 153 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019.
- PEREIRA, Cláudia Alves. *Remuneração docente como política pública no ensino fundamental do estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.
- PIOLLI, Evaldo; RODRIGUES, Diego Vilanova. As mudanças no arcabouço legal e a precarização do trabalho docente no Estado de São Paulo durante o Governo de José Serra – PSDB (2007/2010). *Impulso*, v. 27, n. 68, p. 49-63, jan./abr. 2017.
- QUIBAO NETO, José. *Docentes não concursados na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2015.
- QUIBAO NETO, José; SANTOS, João Batista Silva. O contrato temporário como estratégia de administração pública na rede estadual de ensino de São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DA FINEDUCA, 6, 2018, Campinas. *Anais...* Campinas: FINEDUCA, 2018.
- RODRIGUES, Jean Douglas Zeferino. *Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas-SP*. 416 f. Tese. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2018.
- SANTOS, Franciele Del Vecchio. *Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O*. 2016. 153 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016b.

- SANTOS, João Batista Silva. *Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária*. Dissertação (Mestrado em Educação) Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2016a.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 1.317, de 21 de março de 2018a*. Dispõe sobre os vencimentos e salários dos servidores que especifica. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2018/lei.complementar-1317-21.03.2018.html>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n. 9, de 31 de janeiro de 2018b*. Estabelece normas e critérios relativos à readaptação de servidores da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/9\\_18.HTM?Time=29/05/2020%2014:45:33](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/9_18.HTM?Time=29/05/2020%2014:45:33)>. Acesso em: 29 maio 2020.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 62.500, de 06 de março de 2017a*. Dispõe sobre a concessão de abono complementar, na forma que especifica, em cumprimento ao estabelecido na Lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2017/decreto-62500-06.03.2017.html>>. Acesso em 09 jul. 2020.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n. 65, de 11 de dezembro de 2017b*. Altera a Resolução SE 72, de 22-12-2016, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/65\\_17.HTM?Time=10/12/2019%2016:30:31](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/65_17.HTM?Time=10/12/2019%2016:30:31)>. Acesso em 10 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Planejamento e Gestão. *Nota Técnica GIAPP 07/2017*. São Paulo, 2017c.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n. 72, de 22 de dezembro de 2016*. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/72\\_16.HTM?Time=12/10/2018%2018:46:47](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/72_16.HTM?Time=12/10/2018%2018:46:47)>. Acesso em 10 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 67, de 16 de dezembro de 2014b*. Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas. *Secretaria de Educação. São Paulo*. SEE/SP, 2014. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67\\_14.HTM?Time=08/05/2019%2004:17:45](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_14.HTM?Time=08/05/2019%2004:17:45)>. Acesso em 18 maio 2019.

- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 52*, de 02 de outubro de 2014a. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_14.HTM?Time=27/12/2019%2015:20:07](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=27/12/2019%2015:20:07)> Acesso em 27 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.204*, de 01 de julho de 2013. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1204-01.07.2013.html>>. Acesso em 10 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. *Processo TC-2177/026/13*, 2013.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.164*, de 4 de janeiro de 2012a. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção 1, p. 1, 5 jan. 2012a. Disponível em: <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/589653da06ad8e0a-83256cfb0050146b/73994a487db0df348325797c004a5694?OpenDocument>>. Acesso em 17 maio 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.191*, de 28 de dezembro de 2012b. Dispõe sobre o Programa de Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação por Dedicação Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, seção 1, p. 1, 28 dez. 2012b. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>>. Acesso em 17 mai. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 08*, de 19 de janeiro de 2012c. Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08\\_12.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM) Acesso em: 02 mar. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar n. 1.143*, de 11 de julho de 2011. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2011/lei.complementar-1143-11.07.2011.html>> Acesso em: 23 out. 2019.

- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.107, de 23 de abril de 2010*. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2010/lei.complementar-1107-23.04.2010.html>>. Acesso em 10 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 55.078, de 25 de novembro de 2009c*. Dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-55078-25.11.2009.html>> Acesso em: 23 out. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009b*. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html> Acesso em: 02 mar. 2019b.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009a*. Institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docente que especifica. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1094-16.07.2009.html>>. Acesso em 10 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009d*. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>>. Acesso em 7 jun. 2021.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008b*. Institui Bonificação por Resultados - BR, no âmbito da Secretaria da Educação. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1078-17.12.2008.html>>. Acesso em 10 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.053, de 04 de julho de 2008a*. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2008/lei.complementar-1053-04.07.2008.html>>. Acesso em 10 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.018, de 15 de outubro de 2007a*. Institui Gratificação de Função aos servidores que especifica, e dá outras providências.

Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1018-15.10.2007.html>>. Acesso em 10 dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 1.010, de 01 de junho de 2007b*. Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência – SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=71946>>. Acesso em 25 de mar. 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 18, de 24 de fevereiro de 2006*. Dispõe sobre a complementação de carga horária relativa às aulas ministradas pelo pessoal docente. Disponível em: [http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolucao\\_SE\\_nº\\_18\\_de\\_24\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2006](http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolucao_SE_nº_18_de_24_de_fevereiro_de_2006) Acesso em: 02 mar. 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 975, de 06 de outubro de 2005*. Dispõe sobre os vencimentos e salários dos servidores que especifica. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2005/lei.complementar-975-06.10.2005.html>>. Acesso em 10 dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 958, de 13 de setembro de 2004*. Altera a Lei Complementar n. 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2004/lei.complementar-958-13.09.2004.html>>. Acesso em 10 dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 923, de 02 de julho de 2002*. Altera os Anexos que especifica da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e acrescenta subanexos nos anexos que especifica da Lei Complementar nº 888, de 28 de dezembro de 2000, que institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2002/lei.complementar-923-02.07.2002.html>>. Acesso em 10 dez. 2019.

SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 909, de 28 de dezembro de 2001*. Institui o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2001/lei.complementar-909-28.12.2001.html>>. Acesso em 10 dez. 2019.

- SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 42.965, de 27 de março de 1998*. Dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1998/decreto-42965-27.03.1998.html>> Acesso em 19 out. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997*. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 798, de 07 de novembro de 1995b*. Eleva as referências iniciais e finais das classes integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1995/lei.complementar-798-07.11.1995.html>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 795, de 18 de julho de 1995a*. Dispõe sobre a conversão dos valores constantes das Escalas de Vencimentos que especifica para a unidade do Sistema Monetário Nacional, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1995/lei.complementar-795-18.07.1995.html>>. Acesso em 10 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto n. 24.632, de 10 de janeiro de 1986*. Regulamenta as Jornadas de Trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1986/decreto-24632-10.01.1986.html>> Acesso em 19 out. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br> Acesso em: 02 mar. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978*. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-180-12.05.1978.html> Acesso em 25 mar. 2019.
- SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Maria Cristina; MAFRA JÚNIOR, Antonio Celso. “A cada um segundo seu desempenho”: tensões e contradições da política de avaliação docente. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE– REDE ESTRADO, 8., 2010, Lima. *Anais...* Lima: REDE ESTRADO, 2010. 1 CD-ROM.

- SILVA, Nathalia de Assis. *As pesquisas sobre trabalho docente no estado de São Paulo: análise das teses e dissertações (1996 A 2018)*. 2020. 172 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020.
- SOUZA, Aparecida Neri. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, A. de O.; SORJ, B.; BRUSCHINI, C.; HIRATA, H. (Orgs.) *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- SOUZA, Aparecida Neri. *As políticas educacionais para o desenvolvimento e o Trabalho Docente*. 1999. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- THOMAZINI, Leandro. *Carreira e vencimento de professores da educação básica no estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.
- VENCO, Selma. Situação de *quase-uberização* dos docentes paulistas? *Revista da ABET*, v. 17, n. 1, jan. jun. 2018, p. 94-104.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA. I. P. A.; D’AVILA, C. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, SP: PapirUs, 2008.
- VILELA, Luciane Ribeiro. *Uma análise de política educacional de ensino paulista na década de 1990*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.



# Supervisores de ensino no estado de São Paulo: a nascente da precariedade em cascata<sup>1</sup>

*Beatriz Garcia Sanchez*

*Selma Venco*

## **Introdução**

O presente capítulo analisa as especificidades, características e formas de provimento do cargo de supervisor de ensino no estado de São Paulo, no período compreendido entre 1995 e 2018. A pesquisa, de caráter documental, considera os marcos legais instaurados para criação e regulamentação do cargo no intervalo temporal, bem como se dedica à análise dos dados estatísticos gerados e disponibilizados pela SEE-SP.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo possui 5.400 escolas distribuídas por noventa e uma diretorias regionais de ensino e os cargos de supervisor de ensino são alocados nessas diretorias.

O cargo de supervisor de ensino é o mais elevado na estrutura hierárquica do referido órgão. Foi criado em 1974, com vistas a estreitar vínculos com o curso de pedagogia que, em 1969<sup>2</sup>, voltava-se à formação em quatro habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação e, ao longo de mais de quatro décadas de permanência no estado, sofreu diversas mutações orientadas pela opção política adotada.

Não obstante o capítulo concentrar-se em momento marcado pela adoção da Nova Gestão Pública, remete, igualmente, ao histórico do cargo intencionando informar as exigências para sua admissão, sua posição de mediador da política contraposta às formas de provisão do cargo.

---

1 O presente capítulo está parcialmente publicado na *Revista Trabalho Necessário*, v. 19, nº 39, 2021.

2 Cf. Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969.

### Caracterização do cargo e suas atribuições

A despeito da criação do cargo de Supervisor Pedagógico ter ocorrido por meio da Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974, suas atribuições foram definidas por meio do Decreto nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1975.

No quadro 1 sintetiza-se a legislação (Decretos, Leis, Resoluções, Instruções e Comunicados) referente ao período de 1975 a 2018 quanto às atribuições e perfis da supervisão de ensino. Destaca-se que apesar desta pesquisa ter como intervalo temporal o período compreendido entre 1995 e 2018, é relevante considerar as três primeiras leis do quadro sem revogação, expressas ainda hoje. O Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, que estabelecia as atribuições aos supervisores pedagógicos, atualmente supervisores de ensino, somente foi extinto mediante publicação do Decreto nº 57.141 de 18/07/2011, responsável por reorganizar a Secretaria da Educação.

**Quadro 1 - Legislação atribuições e perfis – Supervisor de Ensino.**

|   |   |
|---|---|
| Decreto nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1975             | Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério (sem revogação expressa)  |
| Decreto nº. 7.510, de 29 de janeiro de 1976             | Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação (revogado pelo Decreto nº 57.141 de 18/07/2011)   |
| Lei complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993      | Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de supervisor de ensino do Quadro do Magistério (sem revogação expressa)   |
| Decreto nº 39.902, de 1 de janeiro de 1995              | Altera os Decretos nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976, e 17.329, de 14 de julho de 1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas. (revogado pelo Decreto nº 57.141 de 18/07/2011)   |
| Comunicado SE – DOE 30-07-2002 retificado em 16-08-2002 | Comunica às autoridades de ensino e aos interessados que fará realizar concurso público de provas e títulos para o preenchimento de cargos de supervisor de ensino, disponíveis no quadro de recursos humanos da SEE, na conformidade do perfil de profissional desejado e dos referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função. |

|   |  |
|---|--|
| Instruções Especiais SE – 3, de 11-4-2008 | Expede e torna públicas as Instruções Especiais que regerão o Concurso Público de Prova e Títulos, para provimento de 372 (trezentos e setenta e dois) cargos, e outros que vierem a surgir no decorrer do prazo de validade do concurso de Supervisor de Ensino – SQC-II-QM, da classe de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por nomeação, a ser realizado em nível de Estado, por empresa regularmente contratada para este fim. |
| Resolução SE 90, de 3-12-2009             | Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências. (revogada pela Resolução SE – 70, de 26-10-2010)  |
| Resolução SE – 70, de 26-10-2010          | Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. (revogada pela Resolução SE 52, de 14-8-2013)   |
| Resolução SE-13, de 3-3-2011              | Altera o Anexo que integra a Resolução SE-70, de 26-10-2010, que dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. (revogada pela Resolução SE 52, de 14-8-2013)  |
| Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011 | Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. (revogado em parte pelo Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019)   |
| Resolução SE 52, de 14-8-2013             | Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. (revogada pela Resolução SE 50, de 07/8/2018)   |
| Resolução SE 50, de 07/8/2018             | Dispõe sobre perfil, competências e capacidades técnicas requeridos aos Supervisores de Ensino da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas.   |
| Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019 | Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.  |

Fonte: Adaptado de Sanchez (2018)

Com o Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976 que reorganizou a Secretaria da Educação e esteve em vigor até 2011<sup>3</sup>, verifica-se que as prerrogativas do cargo foram cindidas, em áreas curricular e administrativa. Ao separá-las confirmou a compreensão da educação vigente no governo paulista, qual seja uma fragmentação entre o fazer pedagógico e o administrativo, aqui considerados indissociáveis para lograr o bom andamento dos trabalhos na escola (SANCHEZ, 2018).

Ainda que novos decretos tenham se dedicado a caracterizar o cargo<sup>4</sup> - em 1976, 2011 e 2019 -, nenhum deles reconsiderou a união entre os aspectos administrativos e pedagógicos. Ao contrário, nas alterações promovidas em 2002, sob a égide da Nova Gestão Pública, com prevalência de orientações para os resultados e valorização da meritocracia, aos supervisores de ensino foi imputada a responsabilidade de controlar a adequada implementação da política, aspectos esses reafirmados pela Resolução SE-50, de 2018, ao regrar tais perspectivas.

A análise da legislação vigente aponta a demanda da política educacional para uma caracterização desse profissional marcada por traços oriundos do setor privado, posto que ressaltam a eficiência, flexibilidade, liderança e outros jargões afeitos às empresas.

### **Exigências legais para provimento do cargo**

A Constituição Federal, em seu art. 37, indica a obrigatoriedade de ingresso no setor público exclusivamente por seleção pública. A provisão do cargo de supervisores de ensino na rede pública paulista respeita a Carta Magna, ao menos em parte, ao definir que essa deve ser feita por cargos providos por concurso público de provas e/ou títulos.

Na prática há possibilidades para que outros profissionais, que não os concursados para o cargo, ocupem o cargo. Assim, na vacância do cargo de supervisor de ensino, essa pode ser preenchida por professores e ou diretores de escola concursados. E, para tanto, esses profissionais devem atender aos requisitos determinados em Lei, conforme quadro 2.

3 Ver publicação Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.

4 Decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976; Decretos nº 57.141, de 18 de julho de 2011; e nº 64.187, de 17 de abril de 2019.

**Quadro 2. Enquadramento, formas de provimento e requisitos mínimos para o cargo de supervisor de ensino**

| Ato legal  | Enquadramento   | Formas de provimento   | Requisitos mínimos   |
|--|---|--|--|
| Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974 | Quadro do Magistério<br>Cargo de especialistas,<br>supervisor pedagógico  | Os cargos são providos por concurso público, de provas e títulos.  | Ser portador de habilitação específica, em curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena e ter, no mínimo, seis anos de efetivo exercício, na carreira do magistério, dos quais, pelo menos três em cargo efetivo de direção de estabelecimento oficial de ensino. As habilitações específicas para o provimento dos cargos serão definidas pelo Conselho Estadual de Educação, conforme normas estabelecidas pelo Conselho Federal de Educação, e expedidas mediante decreto. |
| Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978 | Quadro do Magistério<br>Subquadro de Cargos Públicos (SQC)<br>Classe de especialistas de educação<br>Tabela II (SQC-II), constituída de cargos de provimento efetivo que comportam substituição.                              | O provimento de cargos do Quadro do Magistério far-se-á: em caráter efetivo, mediante nomeação precedida de concurso público de provas e títulos.                              | Habilitação específica de grau superior, correspondente à licenciatura plena e experiência mínima de seis anos na carreira do magistério, dos quais pelo menos três no exercício de cargo de especialista de educação  |
| Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 | Quadro do Magistério<br>Subquadro de Cargos Públicos (SQC)<br>Classes de especialistas de educação<br>Tabela II (SQC-II), constituída de cargos de provimento efetivo que comportam substituição.                             | O provimento dos cargos das classes de docentes e das classes de especialistas de educação da carreira do Magistério far-se-á através de concurso público de provas e títulos. | Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitação Específica em Inspeção ou Supervisão Escolar e, no mínimo, seis anos de exercício no Magistério Público Oficial de 1.º e/ou 2.º Graus da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, dos quais, pelo menos, três anos no exercício de cargo ou de função de especialista de educação no Magistério Público Oficial de 1.º e/ou 2.º Graus da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.                                |
| Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 | Quadro do Magistério<br>Subquadro de Cargos Públicos (SQC)<br>Classes de suporte pedagógico:<br>Supervisor de ensino - SQC-II;<br>Tabela II (SQC-II), constituída de cargos de provimento efetivo que comportam substituição. | Concurso Público de Provas e Títulos – Nomeação.   | Licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação, e, no mínimo, oito anos de efetivo exercício de Magistério dos quais dois no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos. Ou ter, no mínimo, dez anos de Magistério.  |

Fonte: Adaptado de SANCHEZ (2018).

Constata-se que no Estatuto do Magistério Público, em 1974, requeria-se para efetivo exercício do cargo, ter experiência de, ao menos, seis anos no magistério, dos quais três deveriam ter sido como diretor de escola pública. Ocorre modificação em 1978<sup>5</sup> e alteram-se as exigências para os seis anos de exercício deles, três dos quais, naquele momento, poderiam ter sido ocupados em qualquer cargo da educação e não necessariamente na educação pública, alteração essa que tornou equivalente à vivência tanto nas escolas públicas quanto nas privadas.

Com a formalização do Plano de Carreira, Vencimentos e Salários, em 1997, ocorre a ampliação de seis para oito anos de exercício no magistério, podendo ser dois deles como diretor de escola, supervisor de ensino ou mesmo como dirigente regional, em direção de órgãos técnicos ou dez anos no magistério, todos sem a exigência de ter sido no setor público.

Os requisitos vigentes até a atualidade são os previstos na Lei Complementar nº 1256, de 2015, que demandam oito anos de efetivo exercício do magistério, três deles em cargos de gestão da educação nos setores público ou privado.

Entretanto, tais medidas não dialogam com a compreensão dos próprios supervisores de ensino. Em entrevistas realizadas com esses profissionais, Sanchez (2018) destaca a importância por eles atribuída à experiência na gestão pública, especialmente pelas especificidades de cada cargo e suas respectivas funções, altamente diferenciadas das previstas para o exercício da supervisão.

### **Distribuição dos supervisores, segundo tipo de contratação**

O número de Supervisores de Ensino cujos cargos são alocados nas Diretorias de Ensino é determinado por Resoluções da SEE-SP. Estes profissionais supervisionam as escolas estaduais, particulares (com ensino fundamental e/ou médio) e municipais sem sistema próprio. Desta forma, para a pesquisa, ora

---

5 Lei Complementar nº 201/1978

apresentada, apurou-se o contingente de supervisores de ensino efetivos e designados, segundo a delimitação temporal da pesquisa, bem como o conjunto da legislação que dispõe sobre o módulo<sup>6</sup>, os concursos de ingresso no cargo e o número de escolas que oferecem educação básica.

O período analisado demarca a concretização de políticas de cunho neoliberal - já em curso desde o mandato do presidente Fernando Collor -, adotadas pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), do Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), que adere à lógica do setor privado na administração pública, em defesa de um Estado mais dinâmico e alinhado às demandas de uma sociedade em plena evolução tecnológica, mas, de fato, promoveu amplos processos de privatização das estatais, viabilizou legalmente a maior participação do setor empresarial na gestão pública e flexibilizou as formas de contratação no setor público.

No estado de São Paulo, no mesmo ano, vence o candidato Mário Covas (PSDB) e se torna um verdadeiro laboratório para testar as políticas arquitetadas pelo mesmo partido político, especialmente por concentrar a *intelligentsia* tucana relativa à educação (VENCO, 2016).

É nessa vaga que a SEE-SP inaugura sua administração<sup>7</sup> pautada pela racionalidade econômica e em seu primeiro ato extingue as divisões regionais e perseguindo o modelo empresarial fusiona as antigas delegacias de ensino e cria Diretorias de Ensino, as quais alocam o supervisor de ensino.

Para fins da presente análise não foi possível contemplar a série histórica em sua totalidade, em razão da SEE-SP alegar ausência de dados para alguns anos, conforme observa-se na Tabela 1.

---

6 “Módulo” é o termo utilizado pela SEE/SP para designar a quantidade de cargos existentes. No caso dos supervisores de ensino, o módulo é definido por Diretoria de Ensino, a partir de critérios estabelecidos e relativos ao número de escolas e área de abrangência de cada Diretoria de Ensino.

7 Decreto nº 39.902, de 1º de janeiro de 1995.

**Tabela 1 – Distribuição supervisores de ensino: efetivos e designados 1998-2018, rede estadual paulista.**

| Ano  | Efetivos | Designados | Total | % Designados |
|------|----------|------------|-------|--------------|
| 1998 | 741      | 962        | 1703  | 56           |
| 2003 | 383      | 806        | 1189  | 68           |
| 2004 | 953      | 298        | 1251  | 24           |
| 2005 | 1046     | 202        | 1248  | 16           |
| 2006 | 1018     | 237        | 1255  | 19           |
| 2007 | 1082     | 270        | 1352  | 20           |
| 2008 | 1050     | 235        | 1285  | 18           |
| 2009 | 1292     | 269        | 1561  | 17           |
| 2010 | 1247     | 308        | 1555  | 20           |
| 2011 | 1352     | 213        | 1565  | 14           |
| 2012 | 1375     | 218        | 1593  | 14           |
| 2013 | 1351     | 232        | 1583  | 15           |
| 2014 | 1285     | 326        | 1611  | 20           |
| 2015 | 1225     | 377        | 1602  | 24           |
| 2016 | 1172     | 419        | 1591  | 26           |
| 2017 | 1091     | 519        | 1610  | 32           |
| 2018 | 991      | 613        | 1604  | 38           |

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SEE via SIC (Protocolo SIC-SP nº 588911912029). Mês base em 1998: novembro; em 2003, dezembro; e de 2004 a 2018: setembro.

Constata-se que em 1998 e 2003, os supervisores designados superavam o de concursados e somente com a realização de concurso público para provimento do cargo, em 2003, que há inversão da curva de crescimento. Todavia, ele não foi suficiente para suprir toda a demanda de designação e permanece oscilando entre 14 e 24% entre 2004 e 2014, quando recupera, novamente, o aumento de designados. Além disso, cabe destacar que em vinte anos, entre 1998 e 2018 foram eliminados noventa e nove cargos de supervisor de ensino, pressupondo-se, portanto, que há efetiva intensificação do trabalho desses profissionais.

É importante ressaltar não haver intencionalidade, na presente análise, em tecer críticas aos profissionais que passam a ocupar o cargo, pois se aventa a hipótese que esses buscam melhor remuneração, acumular pontuação para futuros concursos ou vivenciar novas experiências profissionais na educação pública. Todavia, os concursos a que se submeteram eram relativos a outro cargo e desprovidos das especificidades exigidas para provisão do cargo de supervisor de ensino.

Se, de um lado, o panorama geral da ocupação dos cargos aponta designação e redução, de outro, oculta, no entanto, especificidades regionais, posto que o levantamento realizado apontou que vinte e oito Diretorias de Ensino, em

1998, lograram percentuais de 80% e mais de supervisores não concursados. Chama atenção que naquele ano, sete delas não contavam com nenhum profissional concursado para o cargo, conforme explicitado na Tabela 2.

Observa-se que a análise da tabela é parcialmente comprometida, pois na reorganização das divisões regionais uma nova configuração geográfica ocorre e algumas, a exemplo do ocorrido nos municípios como Campinas e São José dos Campos, sofreram novos agrupamentos de escolas e não são aqui considerados. Ainda assim, optou-se por realizar uma comparação entre 1998 e 2018.

As linhas destacadas na tabela 2 referem-se às antigas divisões que permaneceram na nova reforma e constata-se que os percentuais de designação de supervisores foram sensivelmente reduzidos, exceto Diadema que atingiu 76% de profissionais não concursados.

**Tabela 2 – Distribuição dos supervisores designados, rede estadual paulista, superior a 80% em 1998, comparada a 2018 (nº abs. e %).**

| Diretorias             | Efetivos |      | Designados |      | Total |      | % designados |      |
|------------------------|----------|------|------------|------|-------|------|--------------|------|
|                        | 1998     | 2018 | 1998       | 2018 | 1998  | 2018 | 1998         | 2018 |
| General Salgado*       | 1        | 0    | 4          | 0    | 5     | 0    | 80           | 0    |
| Itápolis*              | 1        | 0    | 4          | 0    | 5     | 0    | 80           | 0    |
| Nova Granada*          | 1        | 0    | 4          | 0    | 5     | 0    | 80           | 0    |
| São Roque*             | 2        | 0    | 8          | 0    | 10    | 0    | 80           | 0    |
| Campinas - 2A.*        | 4        | 0    | 17         | 0    | 21    | 0    | 81           | 0    |
| S. José dos Campos 1ª* | 3        | 0    | 13         | 0    | 16    | 0    | 81           | 0    |
| Santo André - 1a.*     | 3        | 0    | 14         | 0    | 17    | 0    | 82           | 0    |
| Cotia *                | 2        | 0    | 10         | 0    | 12    | 0    | 83           | 0    |
| Garça*                 | 1        | 0    | 5          | 0    | 6     | 0    | 83           | 0    |
| Itapeva                | 2        | 6    | 10         | 0    | 12    | 6    | 83           | 0    |
| Osvaldo Cruz*          | 1        | 0    | 5          | 0    | 6     | 0    | 83           | 0    |
| Bragança Paulista      | 3        | 14   | 16         | 8    | 19    | 22   | 84           | 36   |
| Apiaí                  | 1        | 5    | 6          | 5    | 7     | 10   | 86           | 50   |
| Birigui                | 1        | 5    | 6          | 2    | 7     | 7    | 86           | 29   |
| Moji Mirim             | 2        | 12   | 12         | 11   | 14    | 23   | 86           | 48   |
| Presidente Venceslau   | 1        | 0    | 6          | 0    | 7     | 0    | 86           | 0    |
| Itapecerica da Serra   | 2        | 12   | 13         | 7    | 15    | 19   | 87           | 38   |
| Sorocaba 2ª*           | 1        | 0    | 7          | 0    | 8     | 0    | 88           | 0    |
| Itaquaquecetuba*       | 1        | 0    | 9          | 0    | 10    | 0    | 90           | 0    |
| Jau                    | 1        | 17   | 9          | 0    | 10    | 17   | 90           | 0    |
| Diadema                | 1        | 4    | 13         | 13   | 14    | 17   | 93           | 76   |
| Bebedouro*             | 0        | 0    | 6          | 0    | 6     | 0    | 100          | 0    |
| Campinas - 4ª*         | 0        | 0    | 14         | 0    | 14    | 0    | 100          | 0    |
| Capivari               | 0        | 6    | 4          | 8    | 4     | 14   | 100          | 57   |
| Monte Aprazível*       | 0        | 0    | 5          | 0    | 5     | 0    | 100          | 0    |
| Nhandeara*             | 0        | 0    | 3          | 0    | 3     | 0    | 100          | 0    |
| Rancharia*             | 0        | 0    | 5          | 0    | 5     | 0    | 100          | 0    |
| Taquaritinga           | 0        | 5    | 6          | 5    | 6     | 10   | 100          | 50   |

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SEE via SIC (Protocolo SIC-SP nº 588911912029).

Constata-se que esse segmento profissional vivenciou, ao longo do ciclo temporal estudado, condições mais estáveis em termos de provimento dos cargos se comparados aos diretores e, principalmente aos docentes (PEBs I e II).

Todavia, o amplo uso de designação remete à possibilidade de uma releitura do conceito de precariedade objetiva elaborado por Linhart (2009), cuja compreensão se refere às formas de contratação marcadas por algum tipo de vulnerabilidade. Se, de um lado, os supervisores designados não podem ser assim compreendidos, posto serem profissionais concursados e, portanto, com todos os direitos estatutários garantidos, de outro, ao assumirem o cargo eles são, de certa forma, promovidos, ainda que temporariamente, posto que a designação é passível de ser cessada imprevisivelmente e, conseqüentemente, ter uma redução salarial inesperada.

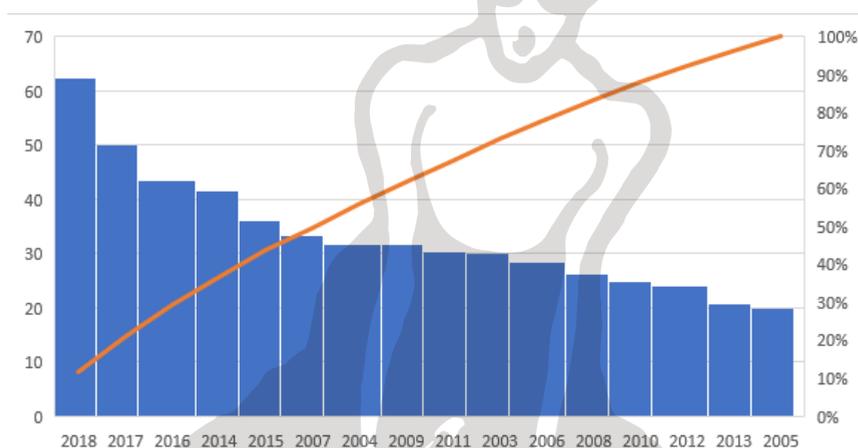
A estratégia adotada pela SEE-SP é aqui compreendida como uma *precariedade em cascata* (VENCO, SANCHEZ, 2021). Isso porque a vacância na supervisão é preenchida por diretor concursado – ou professor concursado, preterido se houver concorrência com diretor de escola –, o qual, por sua vez, é ocupado por um professor igualmente concursado, mas esse será substituído por um contrato por tempo determinado e via Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e, logo, instáveis.

### **Supervisores de Ensino concursados e designados: Capital**

A análise das médias no período em tela (2003-2018), por Diretoria de Ensino na Capital, revela que principalmente duas delas contaram com supervisores não concursados na ordem de 60% ao longo do período. São elas: Norte 1, que congrega bairros como Jaraguá, Brasilândia, Moinho Velho, Piqueri e outros; e, Sul 2, composta por Capão Redondo, Vila das Belezas, Jardim São Bento etc.

Por meio do Gráfico 1 é possível notar uma constante de supervisores designados na Capital até 2014, momento que há gradativo aumento até 2018.

**Gráfico 1 – Distribuição supervisores designados: Capital - 2003-2018 (%).**



Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SEE via SIC (Protocolo SIC-SP nº 588911912029).

Sopese-se que a análise pela média de designados deixa de revelar situações relevantes de ausência quase total de supervisores de ensino concursados. A Tabela 3 demonstra que, em 2003, apenas a Diretoria Leste 5 contava com pouco mais de 1/3 de supervisores designados, enquanto as demais superaram os 40%, destacadamente as Diretorias Sul 2, Norte 1 e Sul 3 atingiram 93, 89 e 81%, respectivamente. Após 15 anos, duas delas continuam liderando os maiores percentuais nessa condição, quais sejam: Sul 2 (74%), Norte 1 (72%) e Norte 2 (68%), regiões de alto índice de vulnerabilidade social.

**Tabela 3 – Distribuição supervisores designados: Capital, 2003-2018 (%).**

|              | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|--------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Centro       | 30   | 32   | 20   | 29   | 33   | 26   | 32   | 25   | 30   | 24   | 21   | 42   | 36   | 49   | 50   | 63   |
| Centro Oeste | 52   | 42   | 26   | 24   | 28   | 32   | 26   | 17   | 23   | 20   | 23   | 38   | 44   | 46   | 39   | 42   |
| Centro Sul   | 42   | 14   | 0    | 14   | 27   | 30   | 15   | 23   | 8    | 17   | 19   | 35   | 41   | 50   | 57   | 59   |
| Leste 1      | 74   | 6    | 0    | 5    | 5    | 5    | 8    | 8    | 19   | 4    | 20   | 36   | 33   | 36   | 48   | 50   |
| Leste 2      | 78   | 6    | 26   | 24   | 28   | 26   | 35   | 38   | 33   | 26   | 26   | 38   | 43   | 43   | 46   | 52   |
| Leste 3      | 69   | 44   | 37   | 27   | 31   | 27   | 33   | 35   | 33   | 24   | 13   | 22   | 93   | 53   | 56   | 61   |
| Leste 4      | 50   | 22   | 17   | 12   | 11   | 16   | 17   | 23   | 14   | 14   | 14   | 18   | 23   | 18   | 25   | 36   |
| Leste 5      | 32   | 41   | 11   | 20   | 10   | 5    | 9    | 13   | 17   | 17   | 22   | 17   | 24   | 30   | 35   | 39   |
| Norte 1      | 89   | 70   | 53   | 81   | 67   | 71   | 32   | 67   | 52   | 22   | 39   | 55   | 59   | 62   | 71   | 72   |
| Norte 2      | 57   | 25   | 13   | 25   | 33   | 44   | 48   | 48   | 43   | 33   | 53   | 71   | 71   | 71   | 71   | 68   |
| Sul 1        | 78   | 50   | 28   | 33   | 26   | 35   | 37   | 36   | 19   | 22   | 31   | 36   | 38   | 36   | 48   | 50   |
| Sul 2        | 93   | 47   | 38   | 50   | 50   | 53   | 47   | 53   | 71   | 39   | 48   | 68   | 74   | 74   | 74   | 74   |
| Sul 3        | 81   | 29   | 23   | 36   | 54   | 58   | 61   | 70   | 52   | 14   | 34   | 46   | 45   | 46   | 60   | 59   |

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SEE via SIC (Protocolo SIC-SP nº 588911912029).

Tal levantamento possibilitou constatar que áreas com maior vulnerabilidade social, a exemplo da região Sul, apresentam, igualmente, índices mais elevados de supervisores designados e, portanto, revela-se um dado que requer pesquisa específica e empírica sobre o tema.

### **Supervisores de Ensino concursados e designados: Grande São Paulo**

Da mesma forma que na Capital, constatou-se na Grande São Paulo a mesma concentração de diretorias de ensino desprovidas da quantidade de supervisores de ensino prevista e que tal fenômeno incide, igualmente, nas áreas que registram maiores níveis de vulnerabilidade social, a exemplo de Diadema (93%), Itaquaquecetuba (90%), Itapecerica da Serra (87%), Cotia (83%) e Santo André 1ª (82%).

**Tabela 4 – Distribuição supervisores de ensino designados 2003-2018:  
Grande São Paulo (em %).**

|                   |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
|                   | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
| CAIEIRAS          | 84   | 55   | 37   | 50   | 40   | 39   | 33   | 52   | 32   | 21   | 19   | 27   | 32   | 29   | 38   | 48   |
| CARAPICUBA        | 68   | 11   | 11   | 15   | 23   | 30   | 14   | 9    | 0    | 10   | 0    | 5    | 13   | 14   | 14   | 17   |
| DIADEMA           | 71   | 21   | 33   | 44   | 25   | 20   | 6    | 12   | 0    | 6    | 18   | 24   | 38   | 47   | 69   | 76   |
| GUARULHOS NORTE   | 94   | 28   | 32   | 43   | 40   | 41   | 52   | 50   | 24   | 10   | 14   | 14   | 18   | 23   | 33   | 29   |
| GUARULHOS SUL     | 59   | 29   | 22   | 45   | 39   | 44   | 38   | 48   | 22   | 13   | 17   | 27   | 21   | 21   | 29   | 36   |
| ITAPEGERICA SERRA | 94   | 29   | 40   | 29   | 31   | 27   | 11   | 19   | 12   | 16   | 11   | 11   | 17   | 22   | 30   | 37   |
| ITAPEVI           | 43   | 21   | 13   | 38   | 31   | 27   | 28   | 37   | 20   | 22   | 18   | 28   | 33   | 47   | 58   | 69   |
| ITAQUAQUECETUBA   | 93   | 75   | 38   | 54   | 50   | 38   | 50   | 50   | 44   | 25   | 44   | 50   | 75   | 75   | 71   | 78   |
| MAUA              | 60   | 32   | 9    | 10   | 17   | 14   | 15   | 19   | 12   | 0    | 0    | 12   | 8    | 8    | 15   | 29   |
| MOGI CRUZES       | 82   | 53   | 35   | 31   | 35   | 29   | 43   | 52   | 17   | 4    | 18   | 39   | 50   | 39   | 48   | 52   |
| OSASCO            | 69   | 14   | 29   | 19   | 18   | 7    | 13   | 19   | 13   | 29   | 33   | 27   | 25   | 33   | 31   | 40   |
| SANTO ANDRE       | 85   | 0    | 0    | 9    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 8    | 11   | 8    | 15   | 25   |
| SÃO BERNARD/CAMPO | 63   | 12   | 10   | 5    | 5    | 5    | 13   | 13   | 8    | 15   | 17   | 20   | 23   | 28   | 36   | 40   |
| SUZANO            | 100  | 76   | 67   | 71   | 53   | 50   | 20   | 38   | 13   | 6    | 6    | 6    | 12   | 19   | 39   | 41   |
| TABOAO SERRA      | 71   | 33   | 27   | 47   | 29   | 20   | 11   | 19   | 18   | 21   | 16   | 21   | 28   | 33   | 33   | 40   |

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SBE via SIC (Protocolo SIC-  
-SP nº 588911912029).

A Diretoria de Ensino de Suzano inicia a série histórica com 100% de supervisores designados e oscila negativamente até 2016, quando passa a recuperar seu movimento crescente. Além dessa, outras três apresentaram comportamento semelhante: Guarulhos Norte e Itapeçerica da Serra.

### **Supervisores de Ensino concursados e designados: Interior**

A constatação da estreita relação entre vulnerabilidade social e designação de supervisores de ensino se apresenta também nas Diretorias de Ensino do interior paulista. As regiões mais pobres do estado são também aquelas onde não havia *nenhum* supervisor concursado em 2003, como Apiaí, Campinas Oeste – que representa a cordilheira da miséria no município (VENCO, 2021) -, Capivari, Caraguatatuba, Itararé, Mirante do Paranapanema, São Roque, Sumaré e Taquaritinga. Outras, que não alcançaram 100% de ausência do cargo concursado, mas aproximaram-se e atingiram entre 80 e 93%, conforme pode ser observado na Tabela 4.

**Tabela 4 – Distribuição supervisores de ensino designados 2003-2018: Interior:**

|                   | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|-------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| ADAMANTINA        | 30   | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 9    | 0    | 8    | 0    | 0    |
| AMERICANA         | 81   | 41   | 13   | 0    | 6    | 0    | 15   | 5    | 5    | 29   | 18   | 19   | 14   | 17   |
| ANDRADINA         | 80   | 0    | 0    | 0    | 56   | 29   | 13   | 13   | 11   | 22   | 25   | 25   | 38   | 38   |
| APIAÍ             | 100  | 71   | 57   | 50   | 67   | 50   | 36   | 45   | 18   | 20   | 10   | 20   | 20   | 20   |
| ARAÇATUBA         | 44   | 10   | 0    | 0    | 0    | 0    | 9    | 9    | 9    | 18   | 0    | 0    | 0    | 0    |
| ARARAQUARA        | 58   | 8    | 0    | 0    | 13   | 0    | 13   | 13   | 6    | 6    | 6    | 0    | 12   | 19   |
| ASSIS             | 40   | 0    | 0    | 0    | 9    | 0    | 15   | 15   | 15   | 15   | 15   | 14   | 8    | 8    |
| AVARÉ             | S/I  | S/I  | S/I  | 20   | 0    | 17   | 22   | 13   | 0    | 14   | 25   | 13   | 0    | 0    |
| BARRETOS          | 14   | 22   | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    |
| BAURU             | 75   | 6    | 11   | 5    | 0    | 0    | 22   | 8    | 4    | 0    | 0    | 0    | 0    | 0    |
| BIRIGUI           | 75   | 9    | 8    | 0    | 8    | 0    | 17   | 0    | 13   | 13   | 0    | 0    | 0    | 0    |
| BOTUCATU          | 50   | 0    | 0    | 0    | 0    | 11   | 23   | 23   | 18   | 31   | 42   | 50   | 46   | 38   |
| BRAGANÇA PAULISTA | 94   | 18   | 6    | 17   | 12   | 12   | 10   | 10   | 5    | 18   | 17   | 8    | 9    | 20   |
| CAMPINAS LESTE    | 42   | 19   | 14   | 10   | 17   | 5    | 22   | 26   | 12   | 19   | 16   | 8    | 12   | 19   |
| CAMPINAS OESTE    | 100  | 47   | 28   | 25   | 42   | 42   | 12   | 32   | 8    | 12   | 8    | 12   | 23   | 30   |
| CAPIVARI          | 100  | 23   | 15   | 8    | 8    | 23   | 14   | 27   | 27   | 20   | 19   | 31   | 31   | 31   |

Relações e Condições de Trabalho dos Profissionais da Educação na Rede Estadual Paulista 109

|                |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|----------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| CARAGUATATUBA  | 100 | 38 | 25 | 25 | 25 | 11 | 0  | 8  | 25 | 20 | 25 | 31 | 33 | 31 |
| CATANDUVA      | 36  | 0  | 9  | 0  | 8  | 0  | 18 | 0  | 0  | 0  | 10 | 9  | 18 | 18 |
| FERNANDÓPOLIS  | 63  | 0  | 11 | 0  | 0  | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 0  | 0  | 0  |
| FRANCA         | 60  | 7  | 0  | 17 | 0  | 0  | 6  | 6  | 11 | 17 | 6  | 11 | 6  | 11 |
| GUARATINGUETÁ  | 42  | 0  | 0  | 5  | 0  | 0  | 4  | 0  | 0  | 4  | 7  | 4  | 7  | 7  |
| ITAPETININGA   | 85  | 0  | 13 | 7  | 0  | 0  | 12 | 0  | 6  | 6  | 6  | 0  | 0  | 0  |
| ITAPEVA        | 80  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 14 | 14 | 14 | 0  | 0  | 0  |
| ITARARÉ        | 100 | 43 | 33 | 20 | 63 | 57 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 14 | 0  | 0  |
| ITU            | 81  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 11 | 5  | 5  | 5  | 0  | 0  | 5  | 0  |
| JABOTICABAL    | 50  | 13 | 29 | 13 | 0  | 13 | 18 | 18 | 27 | 36 | 27 | 25 | 42 | 36 |
| JACAREÍ        | 71  | 41 | 24 | 27 | 32 | 25 | 9  | 5  | 5  | 21 | 5  | 13 | 9  | 23 |
| JALES          | 60  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| JAU            | 93  | 7  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 6  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |
| JOSE BONIFÁCIO | 0   | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 20 |
| JUNDIAÍ        | 79  | 32 | 0  | 6  | 0  | 0  | 0  | 5  | 0  | 0  | 15 | 30 | 30 | 35 |
| LIMEIRA        | 71  | 6  | 11 | 0  | 14 | 20 | 9  | 13 | 13 | 13 | 8  | 5  | 5  | 9  |
| LINS           | 67  | 11 | 0  | 0  | 10 | 20 | 27 | 27 | 18 | 18 | 8  | 15 | 33 | 36 |

|                   |      |      |      |      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-------------------|------|------|------|------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| MARILIA           | 79   | 7    | 0    | 0    | 0  | 0  | 6  | 6  | 6  | 6  | 6  | 0  | 0  | 12 | 12 |
| MIR. PARANAPANEMA | 100  | 0    | 33   | 14   | 33 | 25 | 40 | 30 | 11 | 22 | 33 | 70 | 78 | 78 |    |
| MIRACATU          | 63   | 50   | 0    | 0    | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 11 | 22 | 33 | 40 | 44 |    |
| MOGI MIRIM        | 83   | 53   | 33   | 56   | 48 | 45 | 8  | 30 | 5  | 9  | 17 | 21 | 23 | 35 |    |
| OURINHOS          | 86   | 25   | 13   | 13   | 30 | 13 | 10 | 10 | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  |    |
| PENÁPOLIS         | S/I/ | S/I/ | S/I/ | S/I/ | 0  | 0  | 17 | 17 | 17 | 17 | 0  | 0  | 0  | 0  |    |
| PINDAMONHANGABA   | 82   | 30   | 36   | 54   | 27 | 33 | 23 | 8  | 8  | 8  | 0  | 7  | 23 | 23 |    |
| PIRACICABA        | 71   | 7    | 7    | 0    | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 6  | 6  | 0  |    |
| PIRAJU            | 50   | 0    | 0    | 40   | 80 | 80 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 50 | 60 | 60 |    |
| PIRASSUNUNGA      | 56   | 17   | 8    | 8    | 15 | 0  | 6  | 0  | 0  | 5  | 6  | 6  | 0  | 11 |    |
| PRES. PRUDENTE    | 27   | 0    | 0    | 0    | 0  | 0  | 0  | 0  | 7  | 7  | 7  | 0  | 0  | 0  |    |
| REGISTRO          | 92   | 15   | 0    | 0    | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 7  | 13 | 13 | 13 |    |
| RIBEIRÃO PRETO    | 45   | 26   | 4    | 8    | 8  | 0  | 13 | 13 | 6  | 12 | 0  | 18 | 18 | 19 |    |
| SANTO ANASTÁCIO   | 83   | 0    | 17   | 0    | 0  | 0  | 13 | 0  | 13 | 13 | 25 | 25 | 0  | 0  |    |
| SANTOS            | 26   | 0    | 0    | 5    | 0  | 0  | 4  | 11 | 8  | 22 | 17 | 33 | 52 | 63 |    |
| SÃO CARLOS        | 42   | 0    | 0    | 0    | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 8  |    |
| SÃO J. BOA VISTA  | 89   | 21   | 28   | 18   | 21 | 17 | 9  | 17 | 0  | 13 | 17 | 20 | 17 | 22 |    |



Muito embora esse curso tenha sido parcialmente invertido ao longo dos anos, são aqui destacadas as que finalizam a série histórica com percentuais elevados, a exemplo de Apiaí que passou de 100% de designados em 2003 para 50% em 2018; Capivari que saiu, também do patamar da totalidade em 2003 para 57% em 2018; Mirante do Paranapanema (de 100 para 80) e São Roque de 100% para 78%, os casos mais graves no interior paulista.

### **Jornada e horário de trabalho do Supervisor de Ensino**

A jornada de trabalho do supervisor de ensino, em vigência é definida pela Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978 e a Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985 enquanto o horário de trabalho é determinado pelo Decreto nº 52.054, de 14 de agosto de 2007, combinado com a Resolução SE - 73, de 26 de outubro de 2007.

Da análise das normas legais vigentes depreende-se que os cargos de suporte pedagógico, cujo supervisor de ensino integra, devem exercer suas atividades nas diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica, em Jornada Completa de Trabalho equivalente a 40 horas semanais. Esta deve ser cumprida, obrigatoriamente, em dois períodos com intervalo mínimo de uma hora para alimentação e descanso, respeitado o limite máximo de 8 (oito) horas diárias de trabalho.

Sempre que necessário, o Dirigente Regional de Ensino, poderá autorizar o horário de trabalho do integrante da classe de Supervisor de Ensino a ser realizado entre às sete e vinte e três horas, de segunda a sexta-feira, mantida a divisão em dois turnos durante todo seu período de funcionamento e assegurado o intervalo mínimo de 1 (uma) hora para alimentação e descanso.

A Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993, em seu artigo 3º instituiu, para os Supervisores de Ensino, uma Gratificação Especial correspondente a 10% (dez por cento) do valor do padrão em que estiver enquadrado o cargo do servidor. Para que o supervisor de ensino possa fazer jus à gratificação deverá - sem prejuízo da jornada de 40 horas regulamentares -, optar pela prestação de 4 (quatro) horas semanais de trabalho, destinadas ao comparecimento às escolas, durante o funcionamento do curso noturno.<sup>8</sup>

8 Destaca-se que a SEE-SP lançou, em 2022, a Nova Carreira Docente, Diretor e Supervisor e certas regras foram suprimidas, a exemplo das quatro horas semanais de trabalho no perí-

O período noturno está definido na Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e considera trabalho noturno aquele que for realizado no período das 19 (dezenove) horas às 23 (vinte e três) horas.

Na composição de seu horário de trabalho, o supervisor de ensino poderá trabalhar um período no diurno e um período no noturno, desde que seja responsável pela supervisão e fiscalização de cursos noturnos de unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, conforme disposto na Resolução SE - 73, de 26-10-2007. Dessa forma, ao ter essa composição de horário de trabalho, o supervisor de ensino não poderá perceber, cumulativamente, a Gratificação Especial (GE) instituída pela Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993, com a Gratificação por Trabalho no Curso Noturno (GTCN), de que tratam os artigos 83, 84 e 85 da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985.

A frequência diária do supervisor de ensino é apurada pelo registro de ponto. Quando este profissional comparece em escolas deve apresentar um “termo de visita”.

### **Considerações finais**

A pesquisa documental concernente ao cargo do supervisor de ensino na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo aponta para uma presença de concursados elevada. De toda forma, indaga-se a intencionalidade, também para o cargo, em não prover todos os postos com concursos públicos, dando margem, assim, à ocupação por profissionais não selecionados para esse fim, a despeito de serem concursados para outros postos.

Observa-se, assim, uma nítida intencionalidade em se reduzir o número de profissionais concursados na rede paulista. Foram realizados cinco concursos para supervisores de ensino, a saber: 1981, 1986, 1992, 2003 e 2008. Considerando-se os intervalos nos concursos públicos particularmente entre 1992 e 2003, bem como o ano de convocação dos aprovados, realizada em 2004, tem-se um período de 12 anos para provimento dos cargos de supervisor de ensino (SANCHEZ, 2018).

---

odo noturno. E, portanto, foram consideradas no presente capítulo as normas vigentes no período analisado. Sobre isso, consultar: <https://atendimento.educacao.sp.gov.br/knowledgebase/article/SED-07133/pt-br#:~:text=O%20primeiro%20m%C3%AAAs%20de%20ades%20C3%A3o,6%2C5%20mil%2C%20respectivamente>.

Ainda que o cargo de supervisor de ensino na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo registre um percentual de concursados elevado, é relevante indagar a intencionalidade em não prover todos os postos com concursos públicos, dando margem à ocupação por profissionais não selecionados para esse fim, a despeito de serem concursados para outros cargos.

Todavia, a precariedade em cascata tem sua nascente na supervisão de ensino, uma vez que o não provimento do cargo, via concurso público, enseja uma sequência de outras designações que desaguam nos professores, o elo mais numeroso e o mais fragilizado na cadeia.

Nesse sentido, considera-se no presente capítulo, que a opção política gerencialista interpreta o cargo dos supervisores de ensino como um agente intermediador da política elaborada no gabinete e pode estabelecer diálogo profícuo com as formas de designação. Como aventado no texto, um supervisor designado, talvez receoso da perda do posto de trabalho e as remunerações diretas e indiretas a ele vinculadas, poderia eventualmente se constituir em aliado político – ainda que contrário às políticas – à medida em que viabilizaria sem críticas as diretrizes da SEE-SP.

A categoria analítica referente à contradição emerge nesse contexto, particularmente cotejando o discurso da melhoria da qualidade da educação às práticas baseadas em resultados e, sobretudo na flexibilização das formas de contratação que gera certa instabilidade econômica e, aventa-se, maior poder de pressão política sobre os profissionais designados para concretização da política educacional.

## Referências

- APASE. *Carta do Fórum Sindical Apase 2018*. Disponível em: <<http://www.sindicaltoapase.com.br/noticia/718-carta-do-forum-sindical-apase-2018>>. Acesso em: 25.mar.2022.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 252/1969*. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Acesso em: 25.mar.2022.
- BRASIL *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) Acesso em: 25.mar.2022.

- LINHART, Danièle. Modernisation et précarisation de la vie au travail. *Papeles del CEIC*. Universidad del País Vasco. Vol. 1, marz-sin. pp.1-19, 2009
- MARTINS, Humberto. Burocracia e revolução gerencial: a persistência da dicotomia entre administração e política. *RERE*, 2006. Disponível em: < <http://esmec.tjce.jus.br/wp-content/uploads/2013/06/3-burocracia.pdf>>. Acesso em: 25.mar.2022.
- NAKANO, Erica Cristina Basse. *Entre o administrativo e o pedagógico: a atuação do supervisor de ensino na rede estadual paulista*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2015.
- OLIVEIRA, Fabiana Furlanetto. *Sentidos da supervisão de ensino: aproximações mediadas pela leitura de termos de visita*. 2012. 162 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.
- SANCHEZ, Beatriz Garcia. *A organização do trabalho dos supervisores de ensino da rede paulista: intensificação do trabalho e precariedade subjetiva?* Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 5.586, de 05/02/1975*. Dispõe sobre atribuições dos cargos funções do Quadro do Magistério. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1975/decreto-5586-05.02.1975.html>. Acesso em: 25. Mar. 2022
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 7.510, de 29/01/1976*. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP. Disponível em: [https://www.al.sp.gov.br/norma/149783#:~:text=Reorganiza%20a%20Secretaria%20de%20Estado%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.&text=\(\\*\)%20Os%20textos%20contidos%20nesta,%C3%A0%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20efeitos%20legais](https://www.al.sp.gov.br/norma/149783#:~:text=Reorganiza%20a%20Secretaria%20de%20Estado%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.&text=(*)%20Os%20textos%20contidos%20nesta,%C3%A0%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20efeitos%20legais). Acesso em: 25. Mar. 2022
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 201/1978*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: [https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/208829/estatuto-do-magisterio-de-1978-lei-complementar-201-78#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do,correlatas%20Ver%20t%C3%B3pico%20\(661%20documentos\)](https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/208829/estatuto-do-magisterio-de-1978-lei-complementar-201-78#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20do,correlatas%20Ver%20t%C3%B3pico%20(661%20documentos)). Acesso em: 25.mar.2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978*. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-180-12.05.1978.html>>. Acesso em: 25. Mar.2022.

- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br>>. Acesso em: 02 mar. 2019>. Acesso em: 25. Mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 744, de 28/12/1993*. Institui vantagens para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino, do Quadro do Magistério, e dá outras providências. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/14201>>. Acesso em: 25 mar 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto Estadual nº 39.902, de 01 de janeiro de 1995*. Altera os Decretos nos 7.510, de 29 de janeiro de 1976, e 17.329, de 14 de julho de 1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas. São Paulo: SE/CENP, 1995a. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto-39902-01.01.1995.html>>. Acesso em: 25. Mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Comunicado SE, de 22 de março de 1995*. Torna público a todos os integrantes dos Quadros do Magistério, de Apoio Escolar e da Secretaria da Educação, as principais diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo, para o período de janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 1998. Diário Oficial do Estado, São Paulo, Seção 1, p. 8-10, 23 mar 1995b.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997*. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>>. Acesso em: 25. Mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Comunicado de 30/07/2002*. Dispõe sobre o perfil do supervisor de ensino, referenciais teóricos e bibliografia relativos ao concurso público de provas e títulos que fará realizar para o preenchimento dos Cargos de Supervisor de Ensino. Disponível em: <<http://drhu.edunet.sp.gov.br?CentrodeSeleçãolegislação?ING001.asp>>. Acesso em 25 mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 52.054, de 14 de agosto de 2007*. Dispõe sobre o horário de trabalho e registro de ponto dos servidores públicos estaduais da Administração Direta e das Autarquias, consolida a legislação relativa às entradas e saídas no serviço. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2007/decreto-52054-14.08.2007.html>>. Acesso em: 25 mar 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE - 73, de 26-10-2007*. Dispõe sobre o horário de trabalho dos servidores em exercício nas unidades escolares da Secretaria

- da Educação. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/73\\_07.HTM?Time=05/07/2019%2023:13:41](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/73_07.HTM?Time=05/07/2019%2023:13:41)>. Acesso em: 25. Mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Instruções Especiais SE - 3, de 11 de abril de 2008*. Concurso Público de Prova e Títulos. Disponível em: <[http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Inst\\_Esp\\_SE\\_3\\_11\\_4-2008.htm](http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/Inst_Esp_SE_3_11_4-2008.htm)>. Acesso em: 25. Mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 90, de 3-12-2009*. Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1.097/2009, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90\\_09.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90_09.HTM)>. Acesso em: 25. Mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 70, de 26-10-2010*. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070\\_10.HTM?Time=10/24/2011%207:52:42%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070_10.HTM?Time=10/24/2011%207:52:42%20PM)>. Acesso em: 25. Mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 13, de 3-3-2011*. Altera o Anexo que integra a Resolução SE-70, de 26-10-2010, que dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/13\\_11.HTM?Time=7/5/2013%206:43:28%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/13_11.HTM?Time=7/5/2013%206:43:28%20PM)>. Acesso em: 25. Mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto Estadual nº 57.141, de 18 de julho de 2011*. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto5714118.07.2011.html>>. Acesso em: 25. Mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 52, de 14-8-2013*. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/cgrh/wpcontent/uploads/2014/06/RESOLU%C3%87%C3%83O-SE-52-de-14-8-2013-PERFISPARA-CONCURSO.pdf>>. Acesso em: 25. Mar. 2022.

- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE - 50, de 7-8-2018*. Dispõe sobre perfil, competências e capacidades técnicas requeridos aos Supervisores de Ensino da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/50\\_18.HTM?Time=13/09/2018%2009:00:20](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/50_18.HTM?Time=13/09/2018%2009:00:20)>. Acesso em: 25. Mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019*. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>>. Acesso em: 25.Mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 114/1974*. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1995/alteracao-lei.complementar-796-25.10.1995.html>> Acesso em: 27.mar. 2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº64187 de 17.04.2019, que reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas*. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>> Acesso em: 27.mar. 2022.
- SAEZ, Andrea Bueno. *O perfil profissional do supervisor de ensino*. 184 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2008.
- SANCHEZ, Beatriz Garcia. *A organização do trabalho dos supervisores de ensino da rede paulista: intensificação do trabalho e precariedade subjetiva?* 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- SANTOS, Maria José dos. *Hibridismo administrativo: marcas da estrutura organizacional da SEESP (1846-2018)*. 2019. 280 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.
- SILVA JÚNIOR, Celestino da. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1984.
- SILVA JÚNIOR, Celestino da. *Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora*. In: SILVA JÚNIOR, C. A. da; RANGEL, M. (Orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

- VENCO, Selma. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. *Revista Crítica e Sociedade*, v.6, nº 1, 2016. Disponível em <<https://seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/36341>>. Acesso em: 27.mar. 2022.
- VENCO, Selma. Professores da educação básica rumo à uberização ou ao desemprego? Uma análise das relações de trabalho nas escolas estaduais da região metropolitana de Campinas. *Horizontes*.v.39, nº 1, 2021. Disponível em <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1263/560>>. Acesso em: 27.mar. 2022.
- VENCO, Selma, SANCHEZ, Beatriz Garcia. A precariedade em cascata: o provimento do cargo dos supervisores de ensino no estado de São Paulo. *Trabalho necessário*. v. 19, nº 39, 2021. Disponível em <<https://periodicos.uff.br/trabalho-necessario/article/view/47765/29282> > Acesso em 02.abr.2022.
- ZACCARO, Maria José Vicente. *O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação*. 2006. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.



# Diretor de escola na rede estadual paulista: um “coordenador de todas as peças da máquina que dirige”?

*Selma Venco*

*Eduardo Donizeti Giroto*

## **Introdução**

O presente capítulo objetiva debater a provisão para o exercício do posto de trabalho mais elevado no interior da escola, na escala hierárquica prevista pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no período compreendido entre 2008 e 2018, em razão da disponibilização restrita dos dados por esse órgão público, porém compreendê-lo no contexto da Nova Gestão Pública, aqui considerada a partir de 1995. Tal recorte temporal sustenta-se pelas medidas adotadas no governo Fernando Henrique Cardoso, responsável por priorizar um conjunto de reformas sustentadas pela convicção da ineficiência do Estado frente às alterações na sociedade, no período pós-fordista.

Se a reorganização da economia nos anos 1990 bradava pela flexibilização das relações de trabalho, como forma de aumento da competitividade em nível mundial, o Estado adotou a mesma lógica. Para o então Ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser-Pereira: “flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos de forma a aproximar os mercados de trabalho público e privado” (BRESSER-PEREIRA 1998, p. 21). E, o estado de São Paulo coaduna com a mesma perspectiva política e passa a ser orientado pela racionalidade econômica e aumenta as formas de contratação mais flexíveis entre os profissionais da educação (VENCO, 2018).

A produção acadêmica destinada ao estudo do tema é, se comparada à produzida sobre os docentes, mais restrita e concentra-se prioritariamente sobre as formas de atuação do diretor de escola, seu diálogo com a gestão democrática (PARO, 1996; DRABACH, 2018), suas atribuições e as diferenciações entre essas e o cotidiano da escola (ABDIAN, OLIVEIRA, JESUS, 2013; HOJAS,

2011). Todavia, os estudos concernentes às formas de provimento do cargo e à presença das precariedades objetiva e ou subjetiva não foram identificados.

Assim, essas reflexões, visam aportar análises concernentes à política estadual paulista compreendida entre 1995 e 2018, acerca das atribuições relativas ao cargo firmadas nos marcos legais publicados pela SEE-SP, dos concursos realizados e da distribuição no território de diretores concursados e designados, aqui delimitado pelas diretorias de ensino.

### **O diretor de escola: “coordenador de todas as peças da máquina que dirige”?**

A frase do subtítulo do capítulo é de autoria de Antônio Carneiro Leão (1953, p. 107) ao conferir ao diretor de escola um papel ampliado na defesa da política educacional, um “líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade” (*Ibidem*). Com base nessa assertiva indaga-se no presente capítulo quais foram as atribuições conferidas ao cargo à luz da política educacional implementada no estado de São Paulo, no período compreendido entre 1995 e 2018, e em que medida esse cargo apresenta permanências e rupturas com o descrito nos anos 1950.

A hipótese que orienta o estudo é a presença de um posto que carrega consigo a responsabilidade pela implementação celular da política, porém com indícios de perda de autonomia em suas ações, especialmente a partir de 1995 com a concretização da Nova Gestão Pública no governo paulista. Nos anos seguintes, a recuperação histórica da legislação concernente às atribuições do diretor revela alterações condizentes com a opção política que se delineia.

A Secretaria de Segurança Pública do estado de São Paulo (Seesp) publica, em plena ditadura civil-militar, o Decreto nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1985, dispondo sobre as atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério. As relativas ao cargo de diretor eram previstas no art. 6º, composto por oito incisos, dos quais cinco vinculavam-se ao caráter pedagógico do cargo, tais como: coordenar e elaborar o plano escolar, com vistas a lograr o bom andamento da relação ensino-aprendizagem e de forma a garantir sua conciliação com o plano setorial de educação; reunir vários setores da escola quanto a sua natureza pedagógica; promover a formação continuada do conjunto de servidores; realizar

o planejamento e a execução orçamentária da escola; e, manter atualizados os dados estatísticos referentes à escola e estudantes.

No ano seguinte, o Decreto nº 7.510, de janeiro de 1976 reorganiza a Secretaria e determina ao diretor ações burocráticas, todavia, o concebe como uma figura autoritária, a exemplo de “aplicar pena de repreensão e de suspensão limitada a oito dias, bem como converter em multa a pena de suspensão por eles aplicada” (Art. 145, inciso III).

Em 1977, o Decreto nº 10.623 (SÃO PAULO, 1977), ao tratar do regimento comum das escolas de 1º grau, e o Decreto nº 11.625 (SÃO PAULO, 1978) para as de 2º grau, reafirmou-se a direção como um núcleo executivo ao rezar em seu art. 5º “coordena e controla todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar”; e retoma as atribuições ao cargo, novamente concentradas em ações atinentes ao caráter pedagógico – relativo ao acompanhamento do cumprimento do Plano Escolar, sistematização de dados entre outros –, e gerencial – responsável por controlar os recursos financeiros e materiais da escola – do diretor.

A SEE-SP em 1981, por meio do Decreto nº 17.329, de 14 de julho de 1981 redefine sua estrutura e, com ela, as responsabilidades do diretor de escola em seu art. 64, com caráter eminentemente administrativo, como dar posse a funcionários, organizar férias, indicar funcionário para zeladoria entre outros aspectos correlatos.

Observa-se intervalo de tempo importante para novas menções ao cargo de diretor, pois somente após 18 anos a SEE-SP publica a Resolução 69 (SÃO PAULO, 2009), com vistas a definir a caracterização profissional dos supervisores de ensino e diretores de escola e prevê que esse profissional é responsável por administrar, supervisionar e coordenar a educação na escola. E, destaca no *caput* da Resolução: “sua principal função é a de liderar a Proposta Pedagógica da escola.” A compreensão das atribuições do diretor naquele ano centrava-se na “gestão eficiente” nas seguintes dimensões:

A) às referentes aos resultados educacionais, cujo objetivo volta-se a assegurar as práticas capazes de garantir um melhor desempenho de ensino e aprendizagem dos estudantes, de forma a perseguir medidas voltadas ao rendimento escolar e mesmo propondo estratégias metodológicas para esse fim;

B) à participação, primar pela prática da gestão democrática na escola tanto do ponto de vista da administração de conflitos, quanto para divulgar e

aprimorar a participação da comunidade escolar nos assuntos relativos à proposta pedagógica e outras medidas a serem tomadas no âmbito da escola; a participação do diretor de escola é igualmente compreendida pela SEE-SP como sendo o responsável por firmar parcerias “com vistas à otimização de recursos disponíveis na comunidade”

C) à pedagógica, garantir o cumprimento do currículo estabelecido pela SEE-SP e o atendimento de demandas específicas, em casos, por exemplo, de dificuldades na apreensão do conteúdo; deve, ainda, incitar a inovação nos ambientes pedagógicos e orientar o trabalho dos profissionais da educação na escola; e,

D) à equipe, aos recursos físicos e financeiros, de forma a promover o compromisso dos funcionários da escola, bem como da comunidade externa; garantir ações solidárias no ambiente escolar; ser responsável pelos registros, pelas instalações e material permanente, pela manutenção e asseio do ambiente; promover ações junto à comunidade.

Uma síntese das ações previstas na referida Resolução indica que esse profissional deve associar um forte compromisso com a questão pedagógica à administração dos recursos físicos, bem como se ocupar das questões funcionais do corpo de profissionais e, para além dessa atuação firmar parcerias, com vistas a suprir necessidades materiais indispensáveis à escola e não supridas pelo Estado.

Nesse sentido, compreende-se que esse marco legal dialoga diretamente com o *slogan* incutido na cultura gestonária: “a escola é a cara do diretor” (CASTRO, 2011), uma vez que traz para o campo pessoal responsabilidades que deveriam, por princípio, ser do Estado.

Ela ainda sistematiza dez competências esperadas dos diretores que abarcam desde a compreensão do contexto mais geral no qual a política educacional se desenvolve, passando pelo domínio das ferramentas de planejamento e gestão e as de uso pedagógico, incluindo-se nesse campo o sistema de avaliação tanto de aprendizagem quanto de autoavaliação profissional.

No período que diz respeito diretamente à presente pesquisa, em 2010, a Resolução da Secretaria de Educação - SE 70 (SÃO PAULO, 2010) dispôs sobre as atribuições do cargo:

Compete ao Diretor, em parceria com o Supervisor de Ensino e, em sua esfera de competência, garantir, a concretização da função social da escola, liderando o processo de construção de identidade de sua instituição,

por meio de uma eficiente gestão, nas seguintes dimensões: de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem; participativa; pedagógica; dos recursos humanos; dos recursos físicos e financeiros (grifos nossos).

Além dessas dimensões a Resolução reflete a opção política que orienta a SEE-SP, pois essas serão sustentadas por vinte habilidades e dez competências, com ênfase na responsabilização pelos resultados educacionais.

Em 2013, é publicada nova Resolução SE nº 53 (SÃO PAULO, 2013) cujo teor em relação à caracterização do diretor de escola não é, em sua essência, alterado. De forma mais resumida e objetiva, o documento aborda a gestão democrática, o acompanhamento do desenvolvimento do aprendizado e as diversas formas esperadas para que esse profissional supere as adversidades presentes na escola.

No mesmo ano de 2013 é publicada, no entanto, as formas de provimento para cargo em substituição, por meio da Resolução SE nº 82 (SÃO PAULO, 2013). Para os cargos vagos a direção deve ser assumida em primeiro lugar pelo vice-diretor. Destaca-se o § 3º do Artigo 1º (grifos nossos):

§ 3º - Excepcionalmente, para garantir a continuidade do trabalho pedagógico da escola, no caso de que trata o parágrafo anterior, em que o Vice-diretor de Escola encontrar-se em períodos intermitentes de licenças e/ou afastamentos, a vaga em substituição de Diretor de Escola poderá ser oferecida em sessão de atribuição nos termos dessa resolução, a critério do Dirigente Regional de Ensino.

E rege as normas para o cumprimento da excepcionalidade, ou seja: nas escolas sem vice-diretor, a direção será assumida por docente concursado, os quais deverão realizar inscrição nas diretorias de ensino nos dez primeiros dias de agosto de cada ano.

A Resolução nº 56 (SÃO PAULO, 2016), publicada em 2016 e ainda vigente, refina a mesma concepção e imputa ao diretor uma sequência de atividades que refletem nitidamente a intensificação do trabalho, sobretudo se consideradas as lacunas de pessoal de apoio.

Portanto, ao diretor, mesmo que a opção política recaia pela reprodução do modelo empresarial, é importante ressaltar que o setor privado, com vistas à obtenção de lucro, prima pela divisão de tarefas acompanhado de suas

especificidades. Assim, indaga-se se a polivalência imputada ao diretor de escola – gestões: democrática, pedagógica, de pessoal, financeira, administrativa – contribui efetivamente para lograr uma educação de qualidade, ou se leva esse profissional ao adoecimento em decorrência do trabalho.

Dal Rosso (2008) define a intensificação como o aumento do dispêndio de energia na realização do trabalho e resultante, assim, de desgaste físico e mental dos profissionais. Adotamos a perspectiva de Davezies (2007) que se inscreve em linha analítica além dos desdobramentos na saúde, mas resgata o sentido histórico dos processos de exploração do trabalho. Para ele, intensificar o trabalho significa perda de qualidade no trabalho, uma vez que os profissionais são levados a desconsiderar normas e ou princípios para a concretização da tarefa. A adoção de tal medida pode estabelecer estreito diálogo com o conceito de trabalho impedido formulado por Clot (2006, 2008) acerca do “trabalho impedido”: a consciência do trabalho realizado fora dos ideais profissionais do trabalhador leva a processos de permanente frustração e podem levar ao adoecimento.

A caracterização do diretor de escola é reafirmada no Anexo da Resolução SE nº 56, de 14 de outubro (SÃO PAULO, 2016), perfil do Diretor:

Como dirigente e coordenador do processo educativo no âmbito da escola, compete ao diretor promover ações direcionadas à coerência e à consistência de uma proposta pedagógica centrada na formação integral do aluno. Tendo como objetivo a melhoria do desempenho da escola, cabe ao diretor, mediante processos de pesquisa e formação continuada em serviço, assegurar o desenvolvimento de competências e habilidades dos profissionais que trabalham sob sua coordenação, nas diversas dimensões da gestão escolar participativa: pedagógica, de pessoas, de recursos físicos e financeiros e de resultados educacionais do ensino e aprendizagem. Como dirigente da unidade escolar, cabe-lhe uma atuação orientada pela concepção de gestão democrática e participativa, o que requer compreensão do contexto em que a educação é construída e a promoção de ações no sentido de assegurar o direito à educação para todos os alunos e expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade. Compete, portanto, ao Diretor de Escola uma atuação com vistas à educação de qualidade, ou seja, centrada na organização e desenvolvimento de ensino que promovam a aprendizagem significativa e a formação integral do aluno para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Destaca igualmente a responsabilização do diretor pela promoção de valores, de ações coletivas e democráticas e atento às formas de avaliação em curso. A recuperação da divisão do trabalho e a manufatura em Marx (1982) remete ao trabalho marcado pela perda sensível da autonomia.

Mesmo sob o comando do proprietário da oficina, a reunião de diferentes artífices na produção das carruagens permitia o planejamento, a criatividade e, sobretudo a compreensão da totalidade da produção. Porém, a evolução da organização do trabalho retira, gradativamente, tal perspectiva de cada trabalhador com o avanço do trabalho especializado:

O costureiro, o serralheiro, o correeiro etc. que se ocupam apenas com a feitura de carruagens, perdem pouco a pouco com o costume a capacidade de exercer seu antigo ofício em toda a extensão. (...) Progressivamente, ela se transforma num sistema que divide a produção de carruagens em suas diversas operações especializadas; cada operação se cristaliza em função exclusiva de um trabalhador e a sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais (1982, p. 387).

Parte-se do pressuposto que tal perspectiva dialoga diretamente com as compreensões sobre as transformações das atribuições do diretor escolar ao longo dos anos, pois intenciona-se, com a análise documental, apreender em que medida esse profissional transcende sua atuação antes calcada na autonomia e planejamento, no estudo da comunidade escolar entre outros para tornar-se um gerente escolar, com atribuições prescritas e orientadas pela Secretaria da Educação.

Cabe destacar as reflexões de Souza (2007), que toma como base as definições propaladas por Leão, nos anos 1950, cuja compreensão recai sobre a extrema responsabilização individual do diretor escolar, descomprometendo, dessa forma, as opções políticas adotadas no interior do governo que incidem sobre as ações do diretor. A noção da responsabilidade unilateral do diretor é construída desde os anos 1950 e até mesmo por Anísio Teixeira (1961, s/p): “a função de administrador é função que depende muito da pessoa que a exerce” ou, ainda, reduzindo a formação para exercício do cargo: “o administrador faz-se, não se prepara” (*Ibidem*).

Tal concepção é observada na gestão Chalita (2003-2006) na qual difundiu-se a máxima “a escola é a cara do diretor”, cujo ideário recebeu reforços positivos provenientes de Heloísa Lück (2009)<sup>1</sup>, Claudio Moreira Castro (2011)<sup>2</sup>, pesquisa de opinião promovida pela revista Veja (2017)<sup>3</sup>, entre outros apologistas do gerencialismo, que concentraram a responsabilidade do bom funcionamento da escola sobre um profissional.

A análise da política educacional e o delineamento das atribuições do diretor no período trarão elementos capazes de melhor compreender a existência ou perda de autonomia desse profissional.

### **Caracterização profissional: diretores**

Os diretores no Brasil são contratados de três formas distintas (PARO, 2003; DRABACH, 2019): indicação, concurso público e eleição, mas podendo, entretanto, são mescladas entre si, a exemplo da eleição e aceitação, ou não, por parte do governador.

Com base em Drabach (2018), é possível afirmar que a forma prevalente nos diversos estados, considerando o período compreendido entre 2003 e 2015, é a indicação do diretor tanto para estados quanto para municípios, conforme pode ser observado na Figura 1:

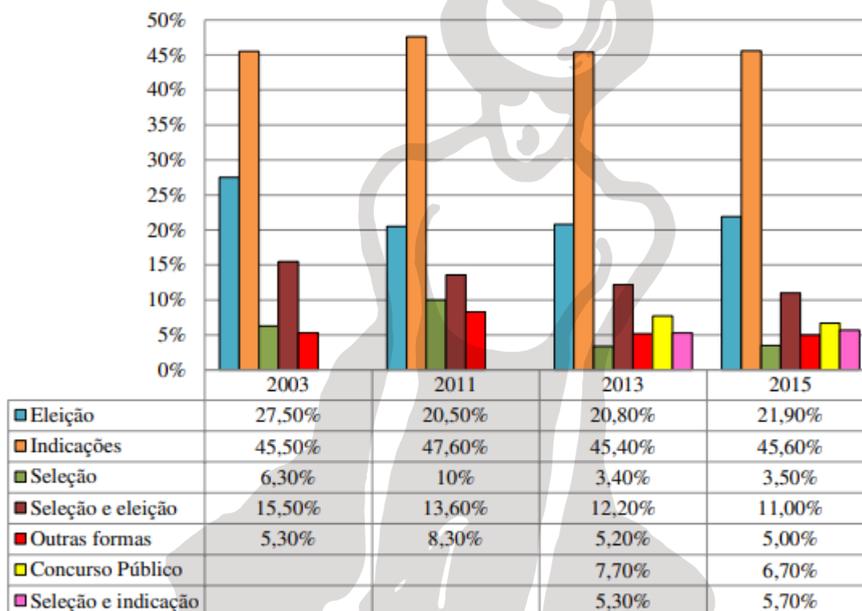
---

1 <https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/diretores-de-escola-fazem-diferenca/>

2 [http://www.udemo.org.br/2011/Destaque11\\_0105\\_Escola-tem-a-cara-do-diretor-revista-veja.html](http://www.udemo.org.br/2011/Destaque11_0105_Escola-tem-a-cara-do-diretor-revista-veja.html)

3 <https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/diretores-de-escola-fazem-diferenca/>

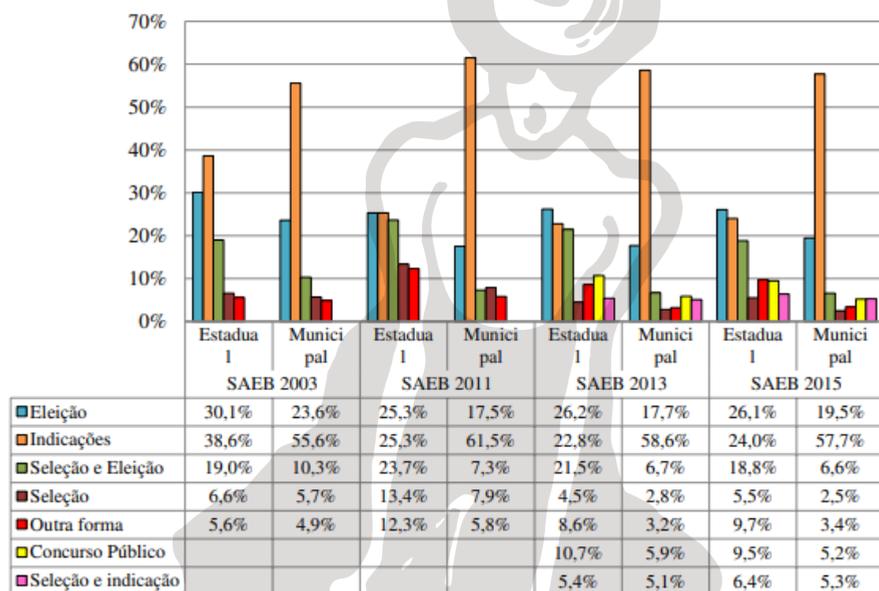
**Figura 1 - Formas de provimento à função de direção escolar no Brasil considerando as redes estaduais e municipais, 2003, 2011, 2013, 2015. (%).**



Fonte: DRABACH (2018, p.138).

Analisando-se especificamente a ocorrência nos estados observa-se que o sistema de eleições e as indicações equiparam-se, ora com predominância das indicações, em 2003; ora as eleições em 2013 e 2015 e pareadas em 2011.

**Figura 2 - Formas de provimento à função de diretor escolar no Brasil, por dependência administrativa, 2003, 2011, 2013, 2015. (%).**



Fonte: DRABACH (2018, p.140).

Os movimentos sociais e as entidades científicas defendem a eleição do diretor de escola, como sendo a mais democrática e participativa da comunidade escolar, como ressalta Drabach (2018). Nesse contexto, o estado de São Paulo insere-se na contramão da tendência, pois permanece sendo o único estado no país a manter o concurso público para provimento do cargo, ainda que não o realize em número suficiente para que todas as escolas contem com um profissional efetivamente selecionado para tal fim.

A afirmação encontra respaldo nos dados oficiais concedidos pela SEE-SP cuja série histórica demonstra o número crescente de diretores não concursados no exercício da função. Observa-se que em nove anos (2008-2017) houve uma redução de 50% do número de concursados, sendo relativamente recuperado em 2018, após chamada dos aprovados em seleção pública. Mesmo assim, em 2018, praticamente 4 em cada 10 diretores exerciam o cargo a partir de designação e não por seleção pública, conforme observa-se na Tabela 1.

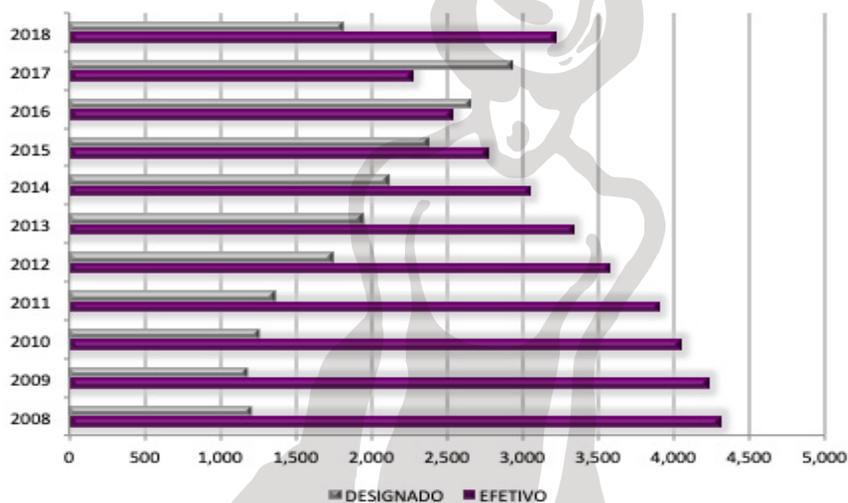
**Tabela 1- Distribuição do cargo diretor de escola, 2008-2018 (nº abs. e %).**

|      | Efetivo | Designado | % Designados |
|------|---------|-----------|--------------|
| 2008 | 4.319   | 1.209     | 16           |
| 2009 | 4.236   | 1.193     | 22           |
| 2010 | 4.058   | 1.268     | 24           |
| 2011 | 3.907   | 1.376     | 26           |
| 2012 | 3.583   | 1.752     | 33           |
| 2013 | 3.337   | 1.951     | 37           |
| 2014 | 3.060   | 2.116     | 41           |
| 2015 | 2.772   | 2.388     | 46           |
| 2016 | 2.544   | 2.664     | 51           |
| 2017 | 2.279   | 2.935     | 56           |
| 2018 | 3.227   | 1.824     | 36           |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados fornecidos pela SEE-SP via SIC Protocolo SIC-SP nº 588911912020\_1

Ressalte-se que em dois anos consecutivos (2016 e 2017) o número de diretores designados foi superior ao de efetivos, cujo movimento crescente no período analisado pode ser observado no Gráfico 1, indicando a intencionalidade da política na redução de cargos concursados.

**Gráfico 1 - Distribuição dos diretores concursados e designados:  
2008-2018 (nº abs.).**



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados fornecidos pela SEE-SP via SIC Protocolo SIC-SP nº 588911912020\_1

A opção política praticada no governo paulista é marcada pelo crescimento da precariedade nas relações de trabalho entre professores no período em análise. Com base em Linhart (2009) distinguimos a precariedade objetiva - consagrada aos que tenham contratos com duração determinada, tempo parcial e outras situações que sugiram vulnerabilidade de acesso aos direitos vinculados ao trabalho - da subjetiva, conferida àqueles que mesmo em situações de estabilidade no emprego, a exemplo dos funcionários públicos, mas que vivenciam situações de pressão, ausência de coletivos e de apoio às ações.

As formas de ocupação do cargo do diretor de escola no estado de São Paulo sugerem uma adaptação conceitual a ambos os tipos de precariedade: de um lado, os designados para o cargo são professores concursados e, portanto, não enquadrados na precariedade objetiva.

Porém, é fato que a provisoriedade e a inconstância aludem um certo tipo de precariedade objetiva, essa marcada não pela sobrevivência, a exemplo dos que ao findar o contrato encontram-se desempregados, mas pela manutenção de um outro padrão de sobrevivência, dado que o salário do diretor é mais elevado que o dos docentes. Há, por outro lado, a indicação da presença da precariedade subjetiva.

Os diretores designados evitam contestar a política estabelecida, temerosos de represália e cessação da designação. Assim, a aplicação da designação em detrimento da realização de concurso público sugere duas faces interligadas da racionalidade: de um lado, a econômica, posto que o professor concursado assumindo a direção deixa vago um cargo que pode ser ocupado por outro em situação de precariedade objetiva e, portanto, sem os direitos vinculados ao funcionalismo público; de outro, a política, uma vez que as formas de controle e manipulação são ampliadas. A SEE-SP informa a realização dos seguintes concursos:

**Quadro 1- Concursos realizados para diretor de escola: 1998-2018.**

| Ano  | Processo   |
|------|--|
| 1998 | Processo 30/92 – DRHU/SE - DOE 2/6/93<br>• instruções especiais SE 02/93 – DOE 10/08 /93<br>Homologado em 20/03/98   |
| 2001 | Processo 254/0100/200 – DRHU/SE - doe 29/09/2000<br>• instruções especiais SE 02/93 – DOE 10/08 /93<br>Homologado em 05/09/2001 - prorrogado por mais 2 anos DOE 13/02/2003        |
| 2007 | Processo SE 133/0100/2006 -<br>DOE 16/02/2006<br>• instruções especiais SE 1 - 2006 – DOE 19/12/2006<br>Homologado em 02/10/2007 - não foi prorrogado etapa data cargos oferecidos |
| 2017 | Processo SE: 486/2222/2016<br>- Doe 29/04/2016<br>• instruções especiais SE1-2017 – DOE 23/06 /2017<br>• Homologado em 02/12/2017 - em validade etapa data cargos oferecidos       |

Fonte: SEE-SP, 2019. Elaboração própria.

Em nove anos, de 1998 a 2007, a SEE-SP realizou seis concursos totalizando o oferecimento de 5.317 vagas para provimento do cargo. Enquanto no período subsequente, de 2008 a 2018, outras três seleções públicas ocorreram abrindo novas 2.686 vagas, exatamente metade das abertas no período anterior, mas com o agravante do número crescente de designados.

Tal constatação à luz do número de designados reflete que: em 2008 havia 1.209 diretores nessa condição e foram chamados 451 concursados, ou seja: 37% do total de vagas preenchidas sem concurso público. Uma nova seleção ocorrerá nove anos depois e, pela primeira vez na série histórica apresentada, o número de diretores designados supera o de concursados. Ainda assim, o concurso não proveu a totalidade das vagas ociosas, mas apenas 62% delas; e, em 2018, a situação se agrava, posto que dos 1.824 não concursados exercendo o cargo de diretor, apenas 22% dos postos de trabalho foram preenchidos por meio de concurso público, indicando intencionalidade em manter uma margem de flexibilidade nas relações de trabalho também para o cargo de diretor de escola.

**Tabela 2 - Vagas em concurso público para diretor escolar: 2008, 2017 e 2018 (nº abs.).**

|       | Efetivo | Designado | Vagas |
|-------|---------|-----------|-------|
| 2008  | 4.319   | 1.209     | 451   |
| 2017  | 2.279   | 2.935     | 1.838 |
| 2018  | 3.227   | 1.824     | 397   |
| Total | 9.825   | 5.968     | 2.686 |

Fonte: SEE-SP. Elaboração própria

Destaque-se que não constam no edital de concurso para diretor de escola realizado em 2007 as atribuições do cargo, mas as requisições para o cargo passaram a exigir: ter no mínimo, 8 (oito) anos de exercício, efetivamente prestado no magistério, diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou diploma de Mestrado ou de Doutorado, na área de Educação ou certificado de conclusão de curso devidamente aprovado, de pós-graduação, em nível de Especialização,

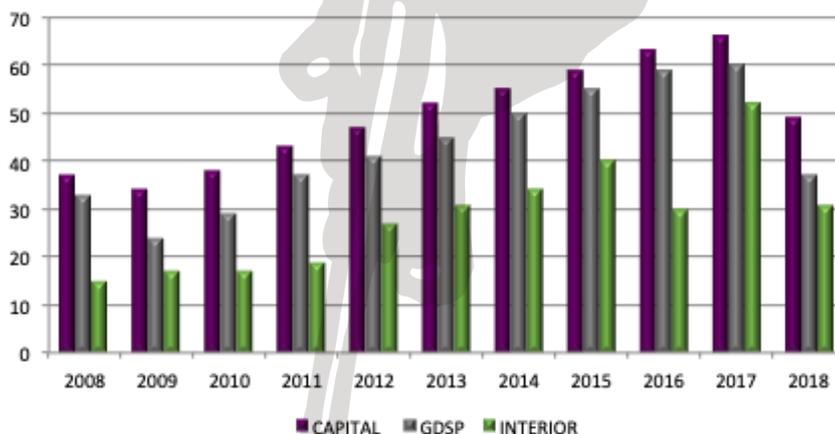
na área de formação de especialista em Educação (Gestão Escolar), com carga horária de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas. (MATTOS, 2020).

Segundo Hojas (2014, p.545):

A não exigência de formação específica para os pedagogos e a possibilidade de que candidatos com diferentes formações prestem o concurso e assumam o cargo diretivo de uma escola, no entanto, trazem alguns desafios para o estabelecimento de uma identidade profissional e para a atuação do futuro diretor de escola. As capacitações realizadas em serviço, na maioria das vezes, acabam se tornando o único instrumento de apoio e fundamentação para o exercício das funções à frente da direção escolar.

Será no edital de 2017 que a marca da política de resultados é manifesta na Resolução SE nº56/2016, conforme já mencionado. À luz dessa lógica constata-se, com base nos dados estatísticos, que a provisão do cargo por profissionais designados é comum a todas as regiões do estado de São Paulo no período em análise (2008-2018). Todavia, a capital apresenta os maiores percentuais nesse quesito, em especial nas áreas com maior vulnerabilidade social; seguindo da Grande São Paulo e em menor número no interior paulista, conforme pode ser observado no Gráfico 4.

**Gráfico 2 – Distribuição média de diretores designados, por região: 2008-2018 (%).**

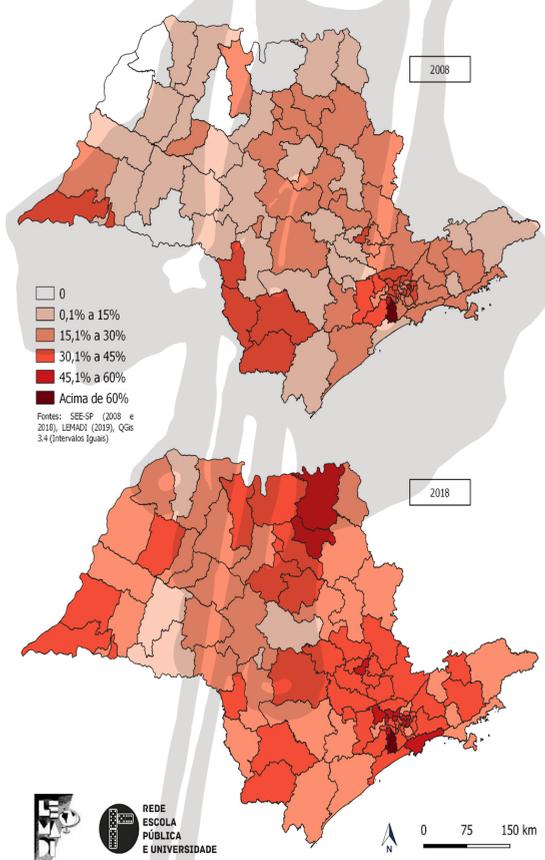


Fonte: Elaboração própria, com base nos dados fornecidos pela SEE-SP via SIC Protocolo SIC-SP nº 588911912020\_1

O aumento gradativo ocorreu em todo o estado de São Paulo, com arrefecimento apenas no interior paulista em 2016, mas com recuperação vigorosa no ano seguinte. A capital é destacadamente a que apresenta maior incidência de diretores designados, com patamares superiores a 50% entre os anos de 2013 a 2017. Situação encontrada na Grande São Paulo de 2014 a 2017; e, no interior, somente no ano de 2017, o ápice da ausência de diretores concursados no período em análise.

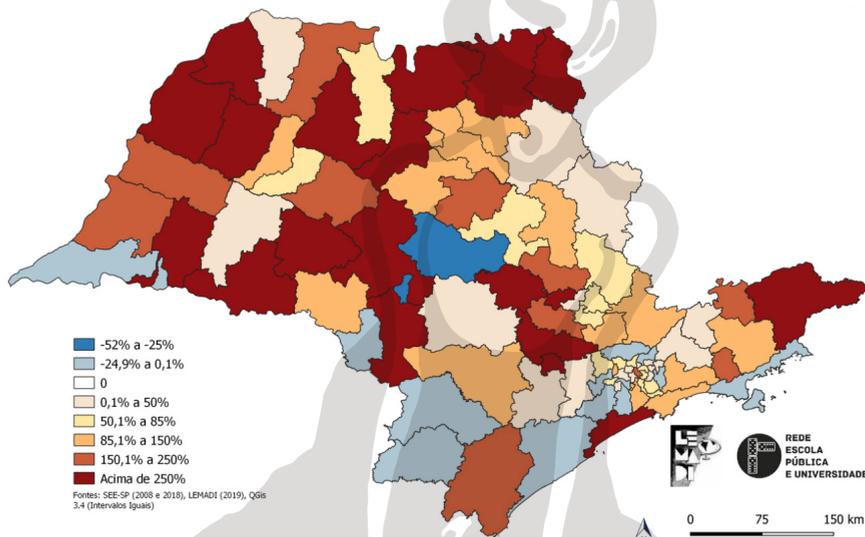
A distribuição espacial do percentual de diretores designados em todos o estado pode ser analisada nos mapas 1 e 2.

**Mapa 1- Distribuição dos Diretores Designados na rede Estadual de São Paulo por Diretoria de Ensino em 2008 e 2018 (%).**



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados fornecidos pela SEE-SP via SIC Protocolo SIC-SP nº 588911912020\_1.

**Mapa 2 - Variação do Percentual de Diretores Designados na rede estadual de São Paulo por Diretoria de Ensino entre 2008 e 2018.**



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados fornecidos pela SEE-SP via SIC Protocolo SIC-SP nº 588911912020\_1

A partir dos mapas, é possível verificar que, em 2008, os maiores índices de Diretores Designados no Estado estavam nas DE Sul 3 (68%), Itapecerica da Serra (41,2%) e Apiaí (42,8%). Apenas cinco Diretorias de Ensino não possuíam nenhum diretor designado em 2008: Andradina, Barretos, Jales, José Bonifácio e Assis. Em 2018, o mapa aponta um avanço do percentual de diretores designados na em quase todas as DEs do Estado, com destaque para regiões Noroeste (Diretorias de Sertãozinho e São Joaquim da Barra) e nas DEs que compõem as regiões metropolitana de São Paulo e Campinas, com destaque para Sumaré, com mais de 48% dos Diretores Designados em 2018. A pior situação é da DE Sul 3, com mais de 63% de Diretores Designados em 2018. A melhor situação é encontrada em Jaú e Tupã, com um pouco mais de 8% de Diretores Designados em 2018.

### **Diretores: Capital**

Com base nos dados fornecidos pela SEE-SP, é possível afirmar que a média de diretores não concursados é elevada em toda a Capital paulista, sendo o maior percentual registrado em 2017, 66%; e o menor em 2008, 37%.

A ocupação dos cargos em condição precária coincide com as regiões na Capital cuja vulnerabilidade social é mais elevada: Zonas Sul e parte da Leste. A Diretoria Regional Sul 3 congrega escolas dos bairros: Grajaú, Cidade Dutra, Parelheiros e Socorro, com maior índice paulista de vulnerabilidade social (IPVS) da cidade de São Paulo. Em todo o período analisado esta diretoria regional contou com índices de diretores designados que oscilaram, no menor valor em 2012, com 56%; e o maior 76%, em 2017.

Essa é seguida pela Diretoria Regional Sul 2, que reúne inúmeros bairros da região de Santo Amaro, cujo IPVS é o segundo mais elevado da cidade, também registrou importante participação de diretores designados, sendo o percentual mínimo alcançado em 2008 (46%) e o máximo 65%, em 2017.

A Zona Leste da cidade é subdividida em quatro diretorias com intensa designação de diretores: as diretorias Leste 3 e 2, apresentam, em média nos onze anos analisados, respectivamente 56 e 55% de não concursados; enquanto a 4 e 1, com 52 e 41%.

**Tabela 3 – Distribuição diretores designados - Capital: 2008-2018 (%)**

|              |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|--------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| CENTRO       | 37 | 42 | 39 | 48 | 56 | 57 | 67 | 65 | 72 | 83 | 53 | 56 |
| CENTRO OESTE | 31 | 36 | 29 | 29 | 43 | 48 | 53 | 53 | 60 | 59 | 45 | 44 |
| CENTRO SUL   | 31 | 29 | 26 | 34 | 37 | 42 | 37 | 38 | 43 | 45 | 41 | 37 |
| LESTE 1      | 28 | 19 | 24 | 34 | 34 | 48 | 52 | 59 | 61 | 67 | 45 | 43 |
| LESTE 2      | 45 | 37 | 49 | 56 | 57 | 57 | 61 | 64 | 66 | 68 | 52 | 55 |
| LESTE 3      | 36 | 39 | 45 | 53 | 56 | 56 | 61 | 70 | 74 | 76 | 54 | 56 |
| LESTE 4      | 32 | 35 | 35 | 49 | 48 | 54 | 59 | 64 | 74 | 70 | 49 | 52 |
| LESTE 5      | 17 | 23 | 31 | 38 | 44 | 54 | 55 | 64 | 67 | 71 | 43 | 46 |
| NORTE 1      | 31 | 25 | 41 | 40 | 46 | 50 | 54 | 54 | 60 | 64 | 49 | 47 |
| NORTE 2      | 31 | 28 | 31 | 36 | 35 | 36 | 42 | 55 | 56 | 59 | 53 | 42 |
| SUL 1        | 34 | 24 | 31 | 34 | 42 | 46 | 48 | 48 | 50 | 51 | 34 | 40 |
| SUL 2        | 46 | 49 | 49 | 52 | 55 | 56 | 59 | 62 | 62 | 65 | 55 | 55 |
| SUL 3        | 68 | 58 | 60 | 58 | 56 | 63 | 67 | 72 | 72 | 76 | 64 | 65 |
| MÉDIA        | 37 | 34 | 38 | 43 | 47 | 52 | 55 | 59 | 63 | 66 | 49 |    |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados fornecidos pela SEE-SP via SIC Protocolo SIC-SP nº 588911912020\_1

Os dados analisados sugerem aspectos a serem explorados na pesquisa qualitativa, pois aventa-se a hipótese da presença de maior rotatividade de diretores concursados em razão de serem localidades com maior incidência de violência. Dados da secretaria estadual de segurança pública indica que os bairros da Zona Sul lideram as estatísticas de homicídios, tráfico de drogas, estupro e latrocínio.

### **Diretores: Grande São Paulo**

A Grande São Paulo apresenta dados ligeiramente inferiores em relação à Capital e demonstram participação expressiva de diretores não concursados exercendo a função. A média entre os anos de 2008 e 2018 indica que a diretoria regional de Mauá apresentou o menor percentual de diretores designados, 29% e Caieiras a maior, com 48%, seguida de Itapeverica da Serra, Itapevi e Suzano, cada com 46%.

Assim como na Capital o auge da ocupação de cargos por pessoal não concursado foi o ano de 2017. Caieiras, por exemplo, atingiu naquele ano, 75% de designados, região que apresenta Índice de Desenvolvimento Humano alto (0,781) em 2010 e renda per capita crescente: em 1991 era de 566,39 passando em 2010 para 800,15. Tal dado informa que a relação entre precariedade nas relações de trabalho no setor público e vulnerabilidade social precisa ser aprofundada, com vistas a estabelecer nexos entre as diversas dimensões do fenômeno; Itapevi, e Taboão da Serra, apresentaram, em média, respectivamente 71% e 68% de diretores designados no período.

**Tabela 4 – Distribuição diretores designados – Grande São Paulo: 2008-2018 (%)**

| Diretoria Regional | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | Média |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Caieras            | 38   | 35   | 40   | 36   | 38   | 44   | 53   | 61   | 69   | 75   | 38   | 48    |
| Carapicuíba        | 22   | 23   | 27   | 30   | 37   | 36   | 36   | 44   | 47   | 50   | 20   | 34    |
| Diadema            | 19   | 14   | 21   | 17   | 25   | 31   | 31   | 39   | 42   | 52   | 39   | 30    |
| Guarulhos Norte    | 34   | 32   | 38   | 36   | 44   | 47   | 55   | 59   | 63   | 67   | 27   | 46    |
| Guarulhos Sul      | 30   | 22   | 38   | 38   | 40   | 48   | 57   | 61   | 63   | 65   | 38   | 45    |
| Itaperica Serra    | 41   | 37   | 39   | 35   | 43   | 49   | 50   | 57   | 61   | 63   | 36   | 46    |
| Itapevi            | 32   | 31   | 38   | 38   | 42   | 41   | 42   | 48   | 68   | 71   | 60   | 46    |
| Itaquaquecetuba    | 31   | 23   | 25   | 32   | 40   | 45   | 47   | 55   | 57   | 61   | 44   | 42    |
| Mauá               | 20   | 13   | 17   | 21   | 24   | 29   | 32   | 40   | 43   | 47   | 30   | 29    |
| Mogi Cruzes        | 18   | 21   | 25   | 21   | 27   | 26   | 30   | 32   | 40   | 51   | 35   | 30    |
| Osaco              | 22   | 12   | 24   | 29   | 32   | 40   | 50   | 52   | 60   | 63   | 48   | 39    |
| Santo André        | 20   | 19   | 18   | 21   | 30   | 31   | 43   | 41   | 45   | 51   | 32   | 32    |
| S. B. Campo        | 23   | 23   | 26   | 28   | 31   | 36   | 39   | 44   | 45   | 54   | 45   | 36    |
| Suzano             | 38   | 26   | 38   | 45   | 45   | 45   | 51   | 57   | 60   | 64   | 35   | 46    |
| Taboão Serra       | 26   | 25   | 29   | 37   | 43   | 47   | 53   | 58   | 60   | 68   | 41   | 44    |
| Média              | 33   | 24   | 29   | 37   | 41   | 45   | 50   | 55   | 59   | 60   | 37   |       |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados fornecidos pela SEE-SP via SIC Protocolo SIC-SP nº 588911912020\_1

Mauá e Mogi das Cruzes, por sua vez, representam o extremo oposto, posto que os menores percentuais de designados foram encontrados nessas duas diretorias regionais, 29 e 30%.

### **Diretores: Interior**

Os dados concernentes à ocupação do cargo de diretor indicam, como visto, uma intencionalidade por parte da política pública. No entanto, constata-se que a incidência de função designada no interior paulista é sensivelmente inferior à observada na capital. Ainda assim, há diretorias com um histórico de permanente precariedade no preenchimento do cargo por diretores concursados.

A diretoria regional de Apiaí, localizada no Vale do Ribeira, é composta por 8 municípios: Apiaí, Barra do Chapéu, Itapirapuã Paulista, Guapiara, Ribeirão Branco, Iporanga, Itaoca e Ribeira. A apresentação da diretoria ressalta o relevo e os passeios ecológicos em cada um dos municípios, mas não menciona as condições de vida da população e ou os desafios da educação na região. Com base nos dados do censo demográfico (IBGE, 2010), constata-se que, em média, 45% da população concentra rendimentos de até ½ salário-mínimo, sendo Itaoca e Barra do Chapéu as que contam com percentuais mais elevados de baixa renda: 47,4 e 47 respectivamente.

**Tabela 5 – Distribuição diretores designados – Interior: 2008-2018 (%).**

| Diretoria Regional | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | Média |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Adamantina         | 6    | 14   | 9    | 12   | 22   | 29   | 35   | 34   | 33   | 41   | 20   | 23    |
| Americana          | 12   | 17   | 18   | 23   | 41   | 49   | 49   | 60   | 65   | 67   | 43   | 40    |
| Andradina          | 0    | 0    | 0    | 0    | 30   | 30   | 33   | 40   | 57   | 63   | 22   | 25    |
| Apiai              | 43   | 58   | 71   | 76   | 77   | 76   | 83   | 80   | 80   | 84   | 35   | 69    |
| Araçatuba          | 5    | 14   | 6    | 3    | 17   | 15   | 23   | 27   | 38   | 47   | 35   | 21    |
| Araraquara         | 15   | 16   | 29   | 21   | 28   | 40   | 47   | 44   | 52   | 56   | 41   | 35    |
| Assis              | 0    | 5    | 10   | 12   | 17   | 33   | 34   | 39   | 39   | 38   | 14   | 22    |
| Avaré              | 8    | 33   | 13   | 16   | 30   | 35   | 41   | 38   | 38   | 50   | 30   | 30    |
| Barretos           | 0    | 6    | 0    | 9    | 9    | 6    | 13   | 23   | 23   | 42   | 31   | 15    |
| Bauru              | 4    | 13   | 14   | 16   | 17   | 19   | 26   | 34   | 38   | 38   | 20   | 6     |
| Birigui            | 7    | 21   | 16   | 17   | 25   | 30   | 35   | 35   | 35   | 48   | 17   | 26    |
| Botucatu           | 27   | 20   | 11   | 13   | 24   | 32   | 30   | 36   | 41   | 50   | 37   | 29    |
| Bragança Paulista  | 16   | 16   | 8    | 10   | 25   | 14   | 22   | 29   | 34   | 35   | 31   | 22    |
| Campinas Leste     | 25   | 27   | 34   | 33   | 38   | 39   | 37   | 46   | 49   | 57   | 39   | 38    |
| Campinas Oeste     | 21   | 22   | 23   | 24   | 28   | 39   | 39   | 48   | 49   | 55   | 37   | 35    |
| Capivari           | 13   | 27   | 26   | 26   | 31   | 24   | 33   | 43   | 44   | 54   | 42   | 33    |
| Caraguatuba        | 29   | 35   | 25   | 36   | 42   | 44   | 51   | 53   | 52   | 59   | 27   | 41    |
| Catanduva          | 7    | 9    | 9    | 7    | 12   | 13   | 19   | 30   | 36   | 44   | 28   | 19    |
| Fernandópolis      | 10   | 14   | 9    | 12   | 18   | 25   | 31   | 19   | 32   | 33   | 11   | 20    |
| França             | 5    | 9    | 10   | 13   | 21   | 21   | 26   | 45   | 53   | 64   | 25   | 27    |
| Guaratinguetá      | 1    | 10   | 2    | 5    | 12   | 16   | 18   | 29   | 35   | 48   | 26   | 18    |
| Itapetininga       | 10   | 19   | 9    | 18   | 21   | 20   | 34   | 34   | 37   | 45   | 22   | 24    |
| Itapeva            | 40   | 38   | 43   | 50   | 56   | 67   | 57   | 57   | 64   | 75   | 31   | 53    |
| Itarare            | 38   | 13   | 24   | 23   | 46   | 44   | 40   | 50   | 61   | 58   | 19   | 38    |
| Itu                | 8    | 14   | 2    | 9    | 19   | 31   | 25   | 32   | 29   | 41   | 39   | 23    |
| Jaboticabal        | 20   | 26   | 23   | 30   | 35   | 30   | 37   | 48   | 61   | 56   | 44   | 37    |
| Jacarei            | 28   | 14   | 19   | 12   | 23   | 20   | 19   | 29   | 39   | 47   | 31   | 25    |
| Jales              | 0    | 12   | 5    | 5    | 10   | 6    | 11   | 14   | 19   | 24   | 18   | 11    |
| Jau                | 16   | 6    | 7    | 7    | 10   | 15   | 28   | 38   | 41   | 42   | 9    | 20    |
| José Bonifácio     | 0    | 3    | 15   | 6    | 12   | 18   | 13   | 13   | 22   | 38   | 23   | 24    |
| Jundiaí            | 22   | 21   | 24   | 28   | 38   | 38   | 47   | 53   | 59   | 62   | 44   | 40    |
| Limeira            | 16   | 17   | 16   | 19   | 25   | 39   | 44   | 49   | 47   | 61   | 40   | 34    |
| Lins               | 7    | 15   | 23   | 19   | 23   | 33   | 46   | 50   | 43   | 50   | 24   | 30    |
| Marília            | 3    | 5    | 2    | 5    | 9    | 24   | 25   | 35   | 39   | 44   | 18   | 19    |
| Mir. Paranapanema  | 39   | 45   | 31   | 29   | 41   | 52   | 50   | 58   | 67   | 68   | 32   | 47    |
| Miracutu           | 26   | 25   | 27   | 28   | 40   | 47   | 42   | 50   | 52   | 57   | 24   | 38    |
| Mogi Mirim         | 18   | 18   | 29   | 19   | 29   | 32   | 39   | 47   | 49   | 52   | 31   | 33    |
| Ourinhos           | 10   | 17   | 10   | 7    | 17   | 21   | 18   | 28   | 44   | 48   | 19   | 22    |
| Penápolis          | 18   | 8    | 29   | 24   | 27   | 33   | 35   | 35   | 39   | 50   | 29   | 30    |
| Pindamonhagaba     | 12   | 21   | 5    | 12   | 23   | 34   | 43   | 54   | 59   | 66   | 33   | 33    |
| Piracicaba         | 8    | 2    | 10   | 9    | 11   | 18   | 18   | 28   | 35   | 40   | 32   | 19    |
| Piraju             | 31   | 13   | 7    | 19   | 31   | 39   | 47   | 44   | 50   | 61   | 31   | 34    |
| Pirassununga       | 13   | 19   | 17   | 17   | 23   | 27   | 34   | 38   | 42   | 48   | 24   | 27    |
| Pres. Prudente     | 4    | 2    | 2    | 7    | 9    | 10   | 15   | 26   | 28   | 41   | 27   | 15    |
| Registro           | 7    | 10   | 14   | 19   | 23   | 32   | 39   | 51   | 60   | 63   | 22   | 31    |
| Ribeirão Preto     | 19   | 16   | 19   | 24   | 24   | 32   | 32   | 41   | 48   | 50   | 25   | 30    |
| Santo Anastacio    | 17   | 23   | 14   | 33   | 60   | 54   | 58   | 56   | 60   | 61   | 44   | 44    |
| Santos             | 22   | 19   | 23   | 23   | 40   | 40   | 48   | 50   | 59   | 63   | 49   | 40    |
| São Carlos         | 17   | 19   | 12   | 10   | 20   | 26   | 30   | 36   | 46   | 54   | 29   | 27    |
| São J. Boa Vista   | 24   | 22   | 20   | 19   | 29   | 32   | 37   | 45   | 46   | 57   | 26   | 33    |
| São J. Rio Preto   | 8    | 2    | 5    | 5    | 20   | 45   | 61   | 63   | 53   | 63   | 47   | 34    |
| São Joaquim Barra  | 19   | 22   | 24   | 14   | 32   | 29   | 36   | 41   | 56   | 63   | 31   | 33    |
| São J. Campos      | 18   | 16   | 16   | 25   | 32   | 13   | 34   | 4    | 16   | 22   | 24   | 20    |
| São Roque          | 33   | 18   | 20   | 26   | 30   | 29   | 41   | 39   | 42   | 41   | 41   | 33    |
| São Vicente        | 11   | 21   | 28   | 27   | 27   | 29   | 35   | 42   | 45   | 47   | 40   | 32    |
| Sertãozinho        | 21   | 24   | 13   | 18   | 28   | 29   | 36   | 36   | 44   | 52   | 50   | 32    |
| Sorocaba           | 7    | 14   | 6    | 9    | 29   | 29   | 34   | 42   | 45   | 49   | 32   | 27    |
| Sumaré             | 36   | 28   | 32   | 33   | 42   | 47   | 45   | 54   | 59   | 61   | 48   | 44    |
| Taquaritinga       | 21   | 22   | 28   | 30   | 39   | 41   | 41   | 38   | 46   | 63   | 43   | 37    |
| Taubaté            | 17   | 21   | 19   | 13   | 18   | 28   | 24   | 24   | 51   | 45   | 35   | 27    |
| Tupã               | 6    | 12   | 10   | 10   | 15   | 16   | 18   | 19   | 43   | 46   | 9    | 19    |

|             |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|-------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Votorantim  | 24 | 24 | 33 | 34 | 39 | 62 | 55 | 60 | 66 | 78 | 28 | 46 |
| Votuporanga | 6  | 12 | 17 | 19 | 21 | 27 | 25 | 17 | 30 | 31 | 17 | 20 |
| Média       | 15 | 17 | 17 | 19 | 27 | 31 | 34 | 40 | 30 | 52 | 31 |    |

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados fornecidos pela SEE-SP via SIC Protocolo SIC-SP nº 588911912020\_1

A diretoria de Apiaí é a que apresenta maior média sem diretores concursados em todo o estado de São Paulo e com relativa homogeneidade na distribuição anual de tal situação entre 2008 e 2018. Mesmo se assemelhando à diretoria Sul 3, na capital, Apiaí ainda concentra percentuais mais elevados. Excetuando-se 2008 e 2018 (43 e 35%, respectivamente) os demais anos contaram com mais da metade de diretores não concursados ocupando esse cargo. A cada ano no período compreendido entre 2014 e 2017, pouco mais de 8 diretores em cada 10 não eram concursados.

A despeito das demais diretorias do interior apresentarem percentuais significativos de diretores designados, encontram-se distantes da verificada em Apiaí. A diretoria regional de Itapeva, reúne 6 municípios (Itapeva, Nova Campina, Taquarivaí, Ribeirão Grande, Buri e Capão Bonito) com média populacional equivalente a 40,4% tendo como renda até  $\frac{1}{2}$  salário-mínimo e lidera esse levantamento o município de Nova Campina, com 46,1% da população com a referida renda.

Por outro lado, Bauru se encontra no extremo oposto e apresenta a melhor média no período analisado: 6%. A diretoria, composta por 15 municípios e apenas dois deles apresentam percentual populacional cuja renda nominal mensal individual é de até  $\frac{1}{2}$  salário-mínimo: Balbinos, 70,1% dos habitantes encontram-se nessa situação; e, Reginópolis, com 49,3%.

Parte-se do pressuposto que dados referentes à condição socioeconômica do município, bem como índices de violência possam ser explicações a serem confirmadas com pesquisa futura, sobre as razões de maior concentração de precariedade entre os diretores.

### Considerações finais

A análise referente ao cargo de diretor de escola informa uma perspectiva de polivalência e multitarefa a esse profissional. A frase de Leão (1953) apontando-o como um coordenador de todas as peças de uma máquina, não só é atual como visionário de uma opção política que nos anos em estudo (1995-

2018) o delinearão como “líder” de equipe para implementação de transformações na escola.

A adesão aos valores neoliberais impregnados na Nova Gestão Pública faz desse profissional cada vez assumir o papel gerencial, tendo os aspectos vinculados à pedagogia limitados às formas de controle sobre os demais profissionais, especialmente voltados à obtenção de resultados.

Contudo, pondera-se que um cargo concebido com tal envergadura deveria contar com maior atenção por parte da SEE-SP. Do lado da realização dos concursos públicos, opção feita pelo estado, observa-se a realização de seleções com longos intervalos e, ainda, oferecendo vagas em quantidade inferior ao número de postos preenchidos por meio de designação.

Assim, o discurso da SEE-SP em defesa da qualidade da educação não se sustenta pela análise da distribuição territorial dos diretores designados, uma vez que os números indicam, em algumas situações, inúmeras escolas localizadas em locais mais vulneráveis socialmente não contaram, ao longo da série histórica investigada, com diretor concursado.

A precariedade em cascata (VENCO, SANCHEZ, 2021) se expressa em uma segunda fase na SEE-SP no provimento do cargo de diretor – sendo a primeira fase considerada no mesmo movimento para a ocupação do cargo de supervisor de ensino –, pois o posto de trabalho vago do diretor será, em caso de ausência de vice-diretor, preenchido por um professor efetivo e esse por um professor temporário. Assim, estima-se a intencionalidade em retardar a realização de concursos públicos e mesmo oferecer vagas em número inferior ao necessário, com vistas a reduzir custos, mas com danos inestimáveis à educação.

## Referências

- ABDIAN, Gabriela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira, JESUS, Gabriela de. Função do diretor na escola pública paulista: mudanças e permanências. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 977-998, jul./set. 2013. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/edreal/a/xkVZC8xVCgZPJNLbjyrnh-Ck/?lang=pt&format=pdf> > Acesso em 02.mar.2022.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.) *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- CASTRO, Cláudio Moura. Escola tem a cara do diretor. *Revista VEJA*, Edição 2239, n 42, 19/10/2011. Disponível em: <[https://www.udemo.org.br/2011/Destaque11\\_0105\\_](https://www.udemo.org.br/2011/Destaque11_0105_)

- Escola-tem-a-cara-do-diretor-revista-veja.html>. Acesso em: 12.jun.2021.
- CLOT, Yves. *La Fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.
- CLOT, Yves. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF, 2008.
- DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DAVEZIES, Philippes. Intensification. Danger: le travail rétréci. *Santé & Travail*, Paris, v. 57, p. 30-33, 2007.
- DRABACH, Nadia Pedrotti. *Processos de provimento, exigências e atribuições para os dirigentes escolares em contextos de reformas gerencialistas*. Tese apresentada ao programa de pós-graduação em educação – Faculdade de Educação, Unicamp, 2018.
- HOJAS, Viviani Fernada. *Formação e função do diretor de escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979 - 2007)*. Dissertação apresentada ao pós-graduação em educação, Unesp, campus Marília.
- LEÃO, Antônio Cesar. *Introdução à Administração Escolar*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.
- LINHART, Danièle. Modernisation et précarisation de la vie au travail. *Papeles del CEIC*. Universidad del País Vasco. Vol. 1, marz-sin. pp.1-19, 2009.
- MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Difel, 1982.
- PARO, Vitor Henrique. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Papirus, 1996.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 7.510*, de 29 de janeiro de 1976. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto-7510-29.01.1976.html>>. Acesso em: 02.abr.2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 10.623*, de 26 de outubro de 1977. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1.º Grau e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1977/decreto-10623-26.10.1977.html>>. Acesso em: 02.abr.2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 11.625* de 23 de maio de 1978. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2.º Grau e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1978/decreto-11625-23.05.1978.html>>. Acesso em: 02.abr.2022.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 17.329* de 14 de julho de 1981. Define a estrutura e as atribuições de órgãos e as competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação, em relação ao Sistema de Administração de Pessoal. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/62948>>. Acesso em: 31 dez. 2019

- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 69*, de 1 de outubro de 2009. Dispõe sobre constituição de Comitê Gestor para elaboração de provas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/69\\_09.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/69_09.HTM)>. Acesso em: 31 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 70*, de 26 de outubro de 2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070\\_10.HTM?Time=10/24/2011%207:52:42%20PM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20N%C2%BA%2070_10.HTM?Time=10/24/2011%207:52:42%20PM)> Acesso em 31 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE nº 53*, de 19 de agosto de 2013. Dispõe sobre a participação de servidores em cursos de pós-graduação do Programa Rede São Paulo de Formação de Docente – REDEFOR e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53\\_13.HTM?Time=09/10/2019%2006:05:53](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_13.HTM?Time=09/10/2019%2006:05:53)> Acesso em: 31 dez.2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 82*, de 16 de dezembro de 2013. Dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/82\\_13.HTM?Time=03/08/2018%2012:33:39](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/82_13.HTM?Time=03/08/2018%2012:33:39)> Acesso em: 31 dez.2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 56*, de 14 de outubro de 2016. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56\\_16.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM)>. Acesso em: 31 dez. 2019.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. *Perfil da gestão escolar no Brasil*. Tese apresentada ao programa de pós-graduação em educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.
- TEIXEIRA, Anísio. O que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89.
- VENCO, Selma. Situação de ‘quasi-uberização’ dos docentes paulistas? *Revista da ABET*, v. 17, n. 1, 2018. Disponível em <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/41167>>. Acesso em 02.abr.2022.
- VENCO, Selma; SANCHEZ, Beatriz Garcia. A precariedade em cascata: o provimento do cargo dos supervisores de ensino no estado de São Paulo. *Trabalho necessário*. v. 19. Nº39, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47765>>. Acesso em 02.abr.2022.

# O trabalho do Professor Coordenador na rede estadual paulista: a resignificação da função num cenário de reformas educacionais (1995–2018)<sup>1</sup>

*Maria José da Silva Fernandes*

A regulamentação do trabalho do Professor Coordenador Pedagógico (PCP), denominação inicial da função na rede pública estadual de São Paulo, deu-se a partir da Lei n.º 444/1985, Estatuto do Magistério, que abriu a possibilidade de que professores com alguma experiência profissional assumissem atividades de apoio pedagógico nas escolas de Educação Básica. Na referida rede, os cargos previstos no Estatuto são decorrentes de aprovação em concurso público de ingresso e efetivação. Já as funções se referem a ocupações temporárias que se dão por meio de designações, ou seja, autorizações para que um docente titular de cargo ou ocupante de função atividade (OFA) realize atividades previstas no Estatuto. Este é especificamente o caso da função de Professor Coordenador (PC), que, após a extinção do cargo de coordenação pedagógica com a publicação da Lei n.º 114/1974 (SÃO PAULO, 1974), passou a ter professores designados temporariamente para a realização das atividades de apoio pedagógico nas escolas.

No Estatuto de 1985, a função foi apresentada de forma genérica, não sendo especificadas as atribuições que deveriam ser realizadas pelos professores, assim como não foi indicada a diferença entre a coordenação de matérias afins, de cursos e/ou de projetos, possibilidades igualmente tratadas na introdução da referida lei.

Apesar do caráter genérico destinado à coordenação pedagógica na Lei n.º 444/1985, é fundamental reconhecer que o Estatuto do Magistério, vigente até os dias atuais, foi elaborado e aprovado durante processo de abertura democrática, contando com contribuições das entidades representativas de classe e ampla discussão com profissionais da educação. Muito provavelmente, o contexto democrático favoreceu a incorporação de antigas reivindicações dos profissio-

---

1 Uma versão reduzida deste texto foi aprovada para publicação na *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*.

nais do magistério, dentre elas, a possibilidade de contar no cotidiano escolar com o trabalho de articulação pedagógica realizado pelo PCP, o que já era vivenciado nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), nas escolas do Ciclo Básico e nas envolvidas no Projeto Noturno – todas experiências implantadas durante o governo de Franco Montoro (1982–1986).

A partir da aprovação do Estatuto, a função de PCP expandiu-se na rede estadual por meio da designação de professores para atuarem em projetos específicos<sup>2</sup> da SEE-SP. No entanto, essa expansão ainda era insuficiente para atender o conjunto das escolas da rede, o que somente se vislumbrou em 1996 com a Resolução SE n.º 28, a primeira publicada na sequência de governos do PSDB, que por mais de duas décadas permaneceria no estado de São Paulo. A partir daí, com sucessivas medidas oficiais publicadas sob a forma de resoluções, a função foi sendo legalmente ajustada para atender as exigências de um contexto marcado pela Nova Gestão Pública (NGP), na qual o gerencialismo e a performatividade são expressões correntes (BALL, 2005).

A função de coordenação pedagógica, desempenhada por professor designado que cumpre integralmente sua jornada de trabalho nas escolas públicas estaduais, voltava-se, em princípio, à organização pedagógica das escolas, à articulação do trabalho coletivo e à formação continuada de professores, atribuições que faziam parte do ideário progressista voltado à gestão escolar democrática (FERNANDES, 2012). A função foi, ao longo do período analisado nesta pesquisa (1995–2018), apropriada para a realização de ações de controle e implementação oficial de medidas da SEE-SP que colocaram em segundo plano as necessidades e a autonomia das escolas. A coordenação pedagógica que inicialmente constituía uma rica possibilidade de atuação docente na mediação dos processos formativos, realizando um trabalho “com” e “para” o coletivo, sofreu, no âmbito das reformas educacionais, com seus novos projetos e programas, mudanças significativas no conjunto de suas atribuições (FERNANDES, 2018).

Após perder até mesmo o termo “pedagógico” em sua denominação, intitulada na atualidade Professor Coordenador (PC), os ocupantes da função – em número de 7.601<sup>3</sup> em 2018 – voltaram-se legalmente ao gerenciamento das reformas educa-

2 Além do trabalho nos projetos implantados na década de 1980 e já indicados no texto, houve ampliação da função nas unidades pertencentes ao Projeto Escola Padrão (1991–1994).

3 Dado informado pela SEE-SP em atendimento ao protocolo SIC-SP n.º 667431915807, no qual foi solicitado o total de docentes exercendo a função de professor coordenador (PC), conforme o Cadastro Funcional x Afastamento da Educação, no ano de 2018.

cionais no âmbito das escolas. De acordo com Fernandes (2018), a função foi apropriada com outros objetivos e intenções ao longo de vários anos de implantação das medidas reformistas pelo PSDB, passando a ser vinculada a formas mais tradicionais e burocráticas de administração escolar, embora disfarçadas sob um discurso democrático e de valorização da autonomia docente. Os aspectos legais foram conduzindo a função para tarefas de controle e monitoramento docente que alteraram, em nome de uma suposta qualidade da educação, a natureza e a especificidade do trabalho.

Levando-se em conta este panorama, serão apresentados neste texto alguns pontos de análise resultantes da investigação documental que contou com: dados fornecidos pela SEE-SP por meio da Lei de Acesso à Informação; e conjunto formado por 12 principais resoluções publicadas especificamente sobre a função de Coordenação Pedagógica que se encontram dispostas no portal SEE-SP:

**Quadro 1: Resoluções publicadas específicas sobre a função de Professor Coordenador publicadas entre os anos de 1996 a 2018.**

| Período de governo   | Governador      | Responsável SEE-SP                | Resolução                     |
|----------------------|-----------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| 1995 a 1998          | Mário Covas     | Tereza Roserley Neubauer da Silva | Resolução SE 28 de 04/04/1996 |
|                      |                 | Escola de Cara Nova               | Resolução SE 76 de 13/06/1997 |
| 1999 a 2002          | Mário Covas     | Tereza Roserley Neubauer da Silva | Resolução SE 35 de 07/04/2000 |
|                      | Geraldo Alckmin | Escola de Cara Nova               |                               |
| 2003 a 2006          | Geraldo Alckmin | Gabriel Chalita                   |                               |
|                      |                 | Escola do Acolhimento             |                               |
|                      | Claudio Lembo   | Maria Lúcia Vasconcelos           | Resolução SE 66 de 03/10/2006 |
|                      | 2007 a 2010     | José Serra                        | Maria H. Guimarães de Castro  |
| São Paulo faz Escola |                 |                                   | Resolução 90 de 21/12/2007    |
| Paulo Renato Costa   |                 |                                   | Resolução SE 53 de 24/06/2010 |
| São Paulo faz Escola |                 |                                   |                               |
| 2011 a 2014          | Geraldo Alckmin | Herman Jacobus Cornelis Voorwald  | Resolução SE 75 de 30/12/2014 |
|                      |                 | São Paulo faz Escola              |                               |
| 2015 a 2018          | Geraldo Alckmin | Herman Jacobus Cornelis Voorwald  | Resolução SE 03 de 12/01/2015 |
|                      |                 | São Paulo faz Escola              |                               |
|                      |                 | José Renato Nalini                | Resolução SE 12 de 29/01/2016 |
|                      |                 | São Paulo faz Escola              | Resolução SE 65 de 29/01/2016 |
|                      |                 |                                   | Resolução SE 6 de 20/01/2017  |

Fonte: Elaboração própria, com base em levantamento documental realizado na página oficial da SEE-SP e da Imprensa Oficial de São Paulo.

É importante observar que resoluções que alteraram apenas aspectos pontuais da legislação não foram incluídas no conjunto, como foi o caso da Resolução n.º 90 de 28/12/2018, que modificou somente o §2º do artigo 13 da Resolução SE 75, de 30/12/2014, fazendo apenas ajustes nos períodos de desligamento dos PCs das funções ocupadas nas escolas. Foram selecionadas, dessa forma, as resoluções que imprimiram alterações mais complexas e profundas ao trabalho dos PCs.

O fato de haver um grande conjunto de resoluções é indicativo da fragilidade da função e da instabilidade funcional. Não há alterações no Estatuto de 1985, que segue com apresentação genérica acerca da Coordenação Pedagógica; entretanto, modificaram-se atribuições por meio de novos parâmetros publicados quase anualmente, gerando alterações significativas na natureza e especificidade do trabalho. O quadro supracitado que, após o ano de 2007, com a implementação do Programa São Paulo faz Escola, houve maior ocorrência de publicações (oito novas resoluções), refinando-se as atribuições e modificando-se as justificativas para a existência da função nas escolas.

Tanto os dados quantitativos obtidos por meio de solicitação ao Sistema Integrado de Informação ao Cidadão como o conjunto de resoluções foram interpretados por meio de um protocolo de análise, elaborado a partir dos elementos definidos por Marin (2001): assunto; tipo de circulação; origem e autoria; destinatários; fatos localizados; e finalidade da informação. A análise dos documentos considerou ainda as “condições e intenções políticas que marcaram sua produção, expressando interesses litigantes” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432). Para as autoras referenciadas, a leitura documental precisa considerar a “linguagem da reforma” e a sua não transparência, devendo o *corpus* ser encarado não como ponto de partida absoluto, mas como objeto de interpretação, cuja unidade de análise permite acesso ao discurso para se compreender a política (p. 439).

Dessa forma, o levantamento dos dados e das resoluções publicadas no período abarcado pela pesquisa FAPESP Política Educacional na rede estadual paulista (1995–2018), Processo 018/099983-0, permitiu acompanhar o movimento ocorrido em relação à função de Professor Coordenador, seja na caracterização do ponto de vista de jornada, carreira e salário, ou na definição de suas

atribuições e justificativas, denominação, formas de seleção e avaliação. Partindo dos pressupostos metodológicos adotados e do protocolo determinado, os dados foram organizados em eixos de análise, que serão apresentados neste artigo, destacando-se, em especial, as mudanças e permanências identificadas ao longo do recorte temporal estabelecido (1995–2018).

### **Breve trajetória e caracterização da função de Coordenação Pedagógica**

O trabalho de coordenação pedagógica é relativamente recente na história da educação brasileira. As primeiras experiências ocorreram na década de 1960, vinculadas a projetos educacionais progressistas, como foi o caso dos Ginásios Vocacionais. Depois de um longo período, na segunda metade da década de 1980, voltou a ser pontualmente incorporado no estado de São Paulo a projetos e programas governamentais. Após a LDB e a exigência legal de as escolas desenvolverem seu projeto político pedagógico e organizarem seus momentos coletivos de formação, a coordenação pedagógica ganhou força e espaço no cotidiano de trabalho dos professores. Esta atividade vinculada à gestão escolar é dotada de especificidades, sendo marcante sua natureza articuladora em torno da organização pedagógica das escolas (PINTO, 2011).

Para Fernandes, Barbosa e Cunha (2018), a atuação do coordenador pedagógico envolve o trabalho coletivo por meio do qual são definidas e estabelecidas ações que dão sentido à organização escolar, especialmente quando visam à aprendizagem dos estudantes. Domingues (2014, p. 116) também ressalta que, quando há investimento no coletivo escolar a partir da valorização dos saberes e das experiências dos educadores, é possibilitada a reflexão sobre a prática, sendo factível estabelecer um diálogo entre ela e o conhecimento pedagógico já existente. Sendo assim, conforme salientam Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014, p. 614), é necessário requerer “dos coordenadores um trabalho de maior organicidade, com espaço e tempo para reflexões coletivas a fim de superarem a restrita função de executar projetos e campanhas pontuais”.

Por conta de sua importância na organização e no desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas, com destaque para a articulação do coletivo, o trabalho de coordenação inseriu-se na ampla realidade educacional brasi-

leira. A previsão legal das horas de trabalho coletivo, a exigência de elaboração de projetos pedagógicos e a necessária articulação e participação da comunidade escolar estabeleceram uma nova dinâmica de trabalho, exigindo maior planejamento e um olhar mais atento às necessidades postas pelas escolas. Assim, a coordenação pedagógica, que por vários anos teve sua atuação circunscrita a projetos específicos e pontuais das redes públicas de ensino, ampliou sua participação na organização escolar em um contexto legalmente favorável, encontrando-se presente, atualmente, em uma grande quantidade de unidades escolares, quer sejam estaduais ou municipais (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; FERNANDES; BARBOSA; CUNHA, 2018; VERA; FERNANDES, 2019).

Entretanto, se, por um lado, a coordenação pedagógica se tornou quantitativamente robusta com destacada presença nas unidades escolares, por outro, à função foram destinadas novas atribuições descoladas do projeto educativo proposto pelos coletivos, aproximando-se o trabalho de elementos vinculados a uma organização escolar de base gerencial na qual há tentativas de controle do que e como ensinar, assim como dos resultados do processo de aprendizagem expressos em desempenho dos alunos em provas padronizadas.

Especificamente no caso do estado de São Paulo, a função de coordenação pedagógica, a partir de sua incorporação ao conjunto de medidas de natureza neoliberal que marcou o governo paulista desde 1995, foi atrelada a uma série de resoluções publicadas de tempos em tempos, que tiveram como finalidade a regulação e a regulamentação do trabalho nas escolas. Uma resolução refere-se a uma deliberação coletiva voltada ao estabelecimento de normas regulamentares envolvendo cargos e funções. As sucessivas resoluções publicadas determinaram a guinada da função de Professor Coordenador, afastando-a de seu objetivo principal: articulação do trabalho coletivo em função da organização pedagógica autônoma das escolas.

Dentre as resoluções publicadas, serão consideradas, neste texto, aquelas que mais diretamente afetaram as escolas regulares de ensino, espaço fundamental e específico de trabalho dos coordenadores até meados da década de 2010, quando a função se restringia à atuação nas unidades escolares. É importante registrar que, em 2014, foi publicada a Resolução n.º 75, que ampliou o espectro de atuação do PC, abrangendo o trabalho realizado nos Núcleos Pe-

dagógicos que integram as Diretorias de Ensino (DE). Além da possibilidade de o posto de trabalho estar presente nas DEs, a resolução desdobrou as possibilidades de atuação dos PCs de Núcleos Pedagógicos em áreas, disciplinas, programas e projetos específicos da Secretaria da Educação:

Artigo 1º – O exercício da função gratificada de Professor Coordenador, nas unidades escolares da rede estadual de ensino e nos Núcleos Pedagógicos que integram a estrutura das Diretorias de Ensino, dar-se-á na conformidade do que dispõe a presente resolução.

Artigo 2º – A função gratificada de Professor Coordenador será exercida por docentes que ocuparão postos de trabalho:

I – nas unidades escolares, designados como Professores Coordenadores; e  
II – na Diretoria de Ensino, designados como Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico – PCNPs:

- a) de disciplinas da Educação Básica dos Ensinos Fundamental e Médio;
- b) da Educação Especial;
- c) da Área de Tecnologia Educacional; e
- d) de Programas e Projetos da Pasta.

A ampliação de atuação possibilitada pela resolução supracitada é um indicativo dos rumos que a função de coordenação pedagógica tomou na rede paulista de ensino. Desde sua expansão na década de 1990, a função sempre se vinculou à escola e à sala de aula, sendo o Professor Coordenador um profissional que atua fora dos limites de uma turma/ano, mas com atribuições voltadas aos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na relação professor-aluno – portanto, que têm sua natureza especificamente relacionada à sala de aula e à articulação do trabalho coletivo. A Apeoesp, logo após a expansão da função, em 1996, reconheceu sua importância e apontou o vínculo que a coordenação pedagógica tem com o “terreno” da escola, destacando a importância da proximidade do PC com a realidade vivida pelos professores, assim como a distinção da natureza desse trabalho em relação ao desenvolvido pelo professor:

Na nova função, ter presente o olhar de professor sobre as necessidades da escola será uma referência fundamental para sua atuação, mas um passo além precisa ser dado. Agora será necessária uma compreensão da totalidade dessa realidade escolar, capaz de apreender os locais e os momentos

onde uma precisa intervenção pode desatar os nós e agilizar o trabalho. Em suma, estamos dizendo que ser professor-coordenador é diferente de ser professor (SÃO PAULO, 1996: p. 8).

Ao destinar postos de trabalho nas DEs com a mesma denominação dada à função na escola, a SEE-SP ignorou sua especificidade e a aproximou das determinações estruturais e verticalizadas. Assim, optou-se, neste texto, por não se analisarem as resoluções que se voltam à atuação do professor nos Núcleos Pedagógicos das Diretorias de Ensino, nos quais as atribuições são mais diretamente relacionadas ao acompanhamento dos conteúdos e das disciplinas que compõem o currículo oficial, às modalidades específicas de formação e à implementação de programas e projetos. O professor que atua na função nos Núcleos Pedagógicos, embora tenha várias atribuições voltadas à organização do trabalho nas escolas, não convive diretamente com os docentes no cotidiano, como ocorre com o PC. As visitas às escolas, feitas pelos professores que ocupam postos nos Núcleos Pedagógicos das DEs, ocorrem de forma mais pontual e especificamente em momentos de ATPC. Dessa forma, tomou-se como recorte a atuação dos PCs nas Unidades Escolares dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio, distribuídos na rede estadual da seguinte forma:

**Quadro 2: Distribuição dos PCs por região no ano de 2018.**

| REGIÃO           | TOTAL |
|------------------|-------|
| CAPITAL          | 1733  |
| INTERIOR         | 4211  |
| GRANDE SÃO PAULO | 1657  |
| TOTAL            | 7601  |

Fonte: Elaboração própria, com base em dados fornecidos pela SEE via SIC.

Assim, o foco de análise é apenas o ocupante do posto denominado Professor Coordenador que cumpre a jornada de trabalho integralmente<sup>4</sup> nas Unidades Escolares regulares, ou seja, aquelas não pertencentes e/ou não aderentes ao Programa de Ensino Integral (PEI), no qual a atuação do PC é regulada por

4 As exceções são os momentos de formação que ocorrem nas DEs e que são contabilizados na carga horária total do PC. Registra-se que os momentos de formação se destinam em sua maioria aos PCs dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

resoluções específicas e também no qual são encontradas condições de trabalho bastante distintas daquelas vivenciadas nas demais escolas da rede pública. A maioria dos PCs atua em escolas regulares, como, por exemplo, a DE Centro, pertencente à Capital, na qual atuam 103 PCs nos postos de trabalho pertencentes a 60 escolas. Destas, apenas seis fazem parte do PEI e apresentam um Professor Coordenador geral e três Professores Coordenadores de áreas específicas do conhecimento, normalmente em número de quatro por escola. As outras 54 escolas dessa DE têm apenas um ou dois PCs realizando as atribuições de organização pedagógica.

Os dados enviados pela SEE-SP, organizados por regiões e Diretorias, foram analisados durante o levantamento realizado ao longo da pesquisa. Observou-se que no conjunto de escolas da rede há, predominantemente, aquelas que contam com apenas um professor no exercício da função de PC. No total, há 7.601 professores designados para a coordenação nas Unidades Escolares. Destes, 2.995 PCs (39%) atuam apenas com a direção e vice-direção na organização pedagógica das escolas, ou seja, há apenas um professor designado para realizar as funções de coordenação, mesmo que a escola possua até 30 salas de aula (sem os Anos Iniciais), e 2.876 PCs (38%) trabalham em escolas que comportam dois professores na função, o que ocorre nas seguintes situações:

Artigo 3º – O módulo de Professores Coordenadores, constante do Anexo que integra esta resolução, fica definido na seguinte conformidade:

I – 1 (um) Professor Coordenador, para unidades escolares que possuam de 8 a 15 classes, independentemente dos turnos de funcionamento e dos níveis e ou segmentos de ensino oferecidos;

II – 1 (um) Professor Coordenador, para unidades escolares que possuam de 16 a 30 classes e que, independentemente dos turnos de funcionamento, não mantenham classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

III – 2 (dois) Professores Coordenadores, para unidades escolares que, possuindo de 16 a 30 classes, e que, independentemente dos turnos de funcionamento, mantenham classes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

IV – 2 (dois) Professores Coordenadores, para unidades escolares que possuam 31 classes ou mais, independentemente dos turnos de funcionamento e dos níveis e/ou segmentos de ensino oferecidos;

§ 1º – No caso da unidade escolar, que independentemente dos turnos em funcionamento, níveis e/ou segmentos de ensino oferecidos, contar com

um total inferior a 8 (oito) classes, caberá ao Diretor ou ao Vice-Diretor de Escola, observada a legislação específica que dispõe sobre o módulo de pessoal das unidades escolares da rede estadual de ensino, garantir, com a participação do respectivo Supervisor de Ensino, o desenvolvimento das ações pedagógicas para melhoria do desempenho escolar.

§ 2º – Para fins de definição do módulo, de que trata este artigo, incluem-se as classes de Educação de Jovens e Adultos – EJA, de recuperação intensiva, classes vinculadas, ou existentes por extensão, fora do prédio da escola a que se vinculam, administrativa e pedagogicamente e classe da Educação Especial, sendo que, cada 3(três) classes/turmas regidas por Professor Especializado ou Salas de Recurso, equivalerá, para fins de módulo, a 1 (uma) classe (CÁSSIO; CROCHIK; DI PIERRO; STOCO, 2016).

Numa tentativa de reduzir o número de classes e/ou salas sem professores, a SEE-SP optou por realizar cortes modulares de forma a retirar professores designados para as funções de trabalho, interrompendo projetos e trajetórias que já estavam se constituindo nas escolas, fazendo-os retornar para os cargos de origem.

Nas escolas regulares, há no máximo dois PCs, como definiu a Resolução 65/2016, que alterou o já complicado módulo estabelecido pela Resolução 75/2014. Ambas foram responsáveis por alterar significativamente os quantitativos de professores designados para a função de Professor Coordenador e, ainda, por ampliar o número de salas sob responsabilidade dos PCs. Em 2018, 77% do total de designados (5.871) estavam alocados em 4.433 escolas. Assim, há um grupo reduzido de Unidades Escolares que gozam de condições especiais frente às demais, oferecendo melhores condições para organização do trabalho pedagógico com uma equipe ampliada de professores na função de PC – caso das PEIs que, embora em número inferior de escolas (368 unidades no ano de 2018), contam com 33% dos professores designados para o posto de trabalho.

Em momentos anteriores, a função chegou a ser ocupada por três diferentes professores que se distribuíam em função de níveis, modalidades de ensino e número de alunos matriculados, com a única observância de não se ter o total de salas de aula inferior a 12 (Res. 28/1996, 76/1997, 35/2000 e 88/2007) ou seis salas (Res. 90/2007, 53/2010, 75/2014), conforme a legislação em voga. O período entre 2008 e 2016, auge das políticas curriculares padronizadas e do estabelecimento dos indicadores como medida de qualidade das escolas, foi o que

mais concentrou Professores Coordenadores, condizendo com a expectativa da SEE-SP registrada na legislação, que apresentava o PC como gestor central na implementação das medidas oficiais. A partir de 2017, apesar da ampliação das atribuições, registrou-se queda no número de professores designados para o trabalho de organização, acompanhamento, orientação pedagógica e formação docente nas escolas.

**Quadro 3: Total de PCs por ano/mês de referência.**

| Mês / Ano | Total de PC |
|-----------|-------------|
| 11/1998   | 7.022       |
| 12/2003   | 6.806       |
| 11/2004   | 6.759       |
| 11/2005   | 6.462       |
| 11/2006   | 6.617       |
| 11/2007   | 6.649       |
| 11/2008   | 10.302      |
| 11/2009   | 10.487      |
| 11/2010   | 10.353      |
| 11/2011   | 10.208      |
| 11/2012   | 10.387      |
| 11/2013   | 12.008      |
| 11/2014   | 12.780      |
| 11/2015   | 10.328      |
| 11/2016   | 9.979       |
| 11/2017   | 8.749       |
| 11/2018   | 7.601       |

Fonte: Elaboração própria, com base em dados fornecidos pela SEE-SP via SIC.

É possível ainda formular a hipótese de que a redução do número de Professores Coordenadores esteja relacionada à diminuição do número de salas de aula na rede estadual, movimento ocorrido após 2016, quando, segundo pesquisadores, se configurou uma possível “reorganização silenciosa” das escolas com o aumento do número de alunos por turmas (SÃO PAULO, 2016).

### **Caracterização da função em relação ao trabalho: carreira, jornada e salários**

Considerando que o Professor Coordenador constitui uma função, a jornada de trabalho de referência, para fins de escolha e vinculação na rede estadual, é a jornada do cargo de origem que o coordenador designado tem como professor titular de cargo. Desde 1996, os PCs efetivos no cargo de professor (denominados, desde o ano de 2007, Categoria Funcional A) vinculam-se obrigatoriamente a uma das possibilidades de jornada, compostas por horas, previstas na legislação da rede, as quais também passaram por alterações no período de 1996 a 2018, o que se detalha no quadro a seguir:

**Quadro 4: Mudanças na composição da jornada de trabalho docente 1995 a 2018.**

| Período     | Legislação  | Jornada          | Horas                |
|-------------|---|------------------|----------------------|
| 1995 a 1997 | Lei Complementar n.º 444/1985 e Decreto n.º 24.632/1986                       | Jornada Integral | 40                   |
|             |   | Jornada Completa | 30                   |
|             |   | Jornada Parcial  | 20                   |
| 1998 a 2009 | Lei Complementar n.º 835/1997 e Decreto n.º 42.965/1998                       | Jornada Básica   | 30                   |
|             |   | Jornada Inicial  | 24                   |
| 2010 a 2011 | Lei Complementar n.º 1094/09 e Decreto n.º 55.078/09                          | Jornada Integral | 40                   |
|             |   | Jornada Básica   | 30                   |
|             |   | Jornada Inicial  | 24                   |
|             |   | Jornada Reduzida | 12                   |
| 2012 a 2018 | Lei Complementar n.º 1094/09, Decreto n.º 55.078/09 e Resolução SE n.º 8/2012 | Jornada Integral | 40h ou 48 horas-aula |
|             |   | Jornada Básica   | 30h ou 36 horas-aula |
|             |   | Jornada Inicial  | 24h ou 28 horas-aula |
|             |   | Jornada Reduzida | 12h ou 14 horas-aula |

Fonte: Barbosa et al. (2020), com base na legislação citada no próprio Quadro.

Nesse sentido, um PC pode ter sua jornada como professor atuando tanto na Básica, na Inicial ou na Reduzida. Sua jornada como professor lhe confere as garantias ao cargo de origem; porém, ao ser designado como PC, irá cumprir a carga horária semanal obrigatória da função: 40 horas.

Além dos professores titulares de cargo que representavam, em 2018, 60% dos docentes, há na rede estadual os professores estáveis e temporários pertencentes a outras categorias funcionais, denominadas pela situação de contratação como Ocupantes de Função Atividade (OFA). A classe docente está organizada em distintas categorias que exercem a mesma profissão e se submetem às mesmas exigências do trabalho nas escolas estaduais, porém, com distintas características funcionais. Assim, entre os OFAs, há professores que, pela característica funcional, são denominados estáveis (Categoria F) e temporários (Categorias O, S e V). Os professores OFAs podem participar dos processos seletivos para designação de Professores Coordenadores, possibilidade prevista desde a publicação da primeira resolução em 1996. Entretanto, nem todos os admitidos nessa situação funcional podem fazê-lo, o que se reserva apenas aos estáveis (F). A circunscrição da participação nos processos seletivos aos titulares e estáveis deu-se a partir da Resolução n.º 53/2010, que, de certa forma, excluiu considerável contingente de professores da função (em 2018, 36%). Todos os PCs, sejam professores efetivos ou OFAs, passam por processos seletivos, publicados sob a forma de editais, para acederem à função, o que ocorre via designação para um ano de trabalho, podendo, após avaliação favorável, serem reconduzidos por igual período.

Entre os anos de 1996 a 2007, o processo seletivo para a função de PC incluía, entre os itens para escolha, a aprovação prévia do candidato em prova escrita. De acordo com Fernandes (2018), o tipo de instrumento, sua composição e a bibliografia mínima exigida alteraram-se ao longo dos anos. No entanto, a mudança fundamental em relação ao processo de escolha veio em 2014, com a Resolução n.º 75, que excluiu por completo a avaliação escrita em detrimento da definição de critérios estabelecidos em nível de Diretoria de Ensino e da avaliação do currículo acadêmico e da experiência profissional do candidato. Tais critérios deveriam considerar “a compatibilização do perfil e qualificação profissional do candidato com a natureza das atribuições relativas ao posto de trabalho a ser ocupado” (SÃO PAULO, 2014). Ao compatibilizar o perfil dos candidatos com as atribuições legais, evidenciou-se que o PC deveria controlar e acompanhar o trabalho docente com vistas à eficácia, eficiência e melhoria dos resultados de desempenho escolar (FERNANDES, 2018) – padrão de orga-

nização do trabalho compatível com o estabelecido pela NGP, que, por meio da implantação de elementos advindos do setor empresarial, introduziu nas escolas as tecnologias voltadas ao gerencialismo e à performatividade (BALL, 2005). Acompanhando legalmente as alterações no processo de indicação e avaliação dos PCs durante o período abarcado pela pesquisa, identifica-se, de forma contraditória, a redução das margens de autonomia das escolas e de corresponsabilidade coletiva nos processos pedagógicos.

A carga horária a ser cumprida pelos PCs é o aspecto que sofreu menos alterações ao longo do período de 1996 a 2018. A Resolução 28/1996 não apresentou a carga horária de trabalho, o que foi feito no ano seguinte pela Resolução 76, que definiu 45 horas-aula (cada hora-aula correspondia a 50 minutos) semanais de trabalho para as escolas de funcionamento diurno e 30 horas-aula para o coordenador do período noturno (possibilidade existente naquele momento), distribuídas por todos os dias da semana proporcionalmente ao número de classes de cada turno. Em 2000, a Resolução 35 definiu 24 horas de trabalho ao PC do noturno e 40 horas ao que se dedicava ao diurno, ambos se organizando em função dos dias da semana e proporcionalmente ao número de turmas/turno. A partir de 2007, com a publicação da Resolução 88, as escolas deixam de contar com a coordenação exclusiva para o noturno, cabendo aos PCs responsáveis pelas escolas o cumprimento de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas por todos os dias da semana, sendo que a carga horária deveria ser alocada por todos os turnos de funcionamento da escola, o que se mantém até os dias atuais. É provável que a redução das salas de aula no período noturno tenha provocado a extinção da função que atendia especificamente este público. É importante deixar registrado que a Resolução 88/2007 ampliou o número de Professores Coordenadores, abrindo a possibilidade de atuação da função a partir do segmento de ensino oferecido pelas escolas. Assim, escolas com oferta de todos os segmentos puderam contar com três PCs, sendo um deles especificamente para o Ensino Médio.

Como já apontado na introdução deste texto, a coordenação pedagógica na rede estadual paulista é uma função e, portanto, refere-se a uma ocupação exercida pelos docentes titulares de cargo ou ocupante de função atividade (OFA, categoria F). Dessa forma, a carreira e o salário a que os Professores

Coordenadores fazem jus se referem ao cargo de origem. Tanto os professores PEB I como os PEB II têm a carreira organizada por faixa e nível, considerando-se 40 horas semanais de trabalho. Recorremos aos dados organizados na pesquisa FAPESP Política Educacional na rede estadual paulista (1995–2018), Processo 018/099983-0, para ilustrar a afirmação anterior:

**Tabela 1: Vencimentos PEB II por faixa e nível da carreira por 40 horas – 2018 (em R\$).**

| Faixa/<br>Nível | I        | II       | III      | IV       | V        | VI       | VII      | VIII     |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1               | 2.585,01 | 2.714,24 | 2.849,26 | 2.992,45 | 3.142,07 | 3.299,19 | 3.464,15 | 3.637,35 |
| 2               | 2.856,42 | 2.999,24 | 3.149,21 | 3.306,66 | 3.472,00 | 3.645,60 | 3.827,88 | 4.019,27 |
| 3               | 3.156,35 | 3.314,17 | 3.479,88 | 3.653,87 | 3.836,56 | 4.028,39 | 4.229,80 | 4.441,31 |
| 4               | 3.487,76 | 3.662,15 | 3.845,26 | 4.037,53 | 4.239,40 | 4.451,37 | 4.673,95 | 4.907,63 |
| 5               | 3.853,97 | 4.046,68 | 4.249,01 | 4.461,46 | 4.684,53 | 4.918,76 | 5.164,69 | 5.422,94 |
| 6               | 4.258,64 | 4.471,58 | 4.695,16 | 4.929,92 | 5.176,41 | 5.435,24 | 5.707,00 | 5.992,34 |
| 7               | 4.705,80 | 4.941,10 | 5.188,15 | 5.447,56 | 5.719,94 | 6.005,93 | 6.306,23 | 6.621,55 |
| 8               | 5.199,91 | 5.459,91 | 5.732,91 | 6.019,56 | 6.320,54 | 6.636,56 | 6.968,39 | 7.316,80 |

Fonte: Barbosa et al. (2020).

Tomando como referência a tabela supracitada, exemplificamos a questão salarial com a situação de uma PC que atua numa escola estadual dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em uma cidade da Grande São Paulo. A PC, em agosto de 2018, tinha um salário-base de R\$ 2.999,24, pois se encontrava na Faixa II, Nível 2 da tabela da SEE-SP. A esse salário-base é acrescida, desde a publicação da Lei Complementar n.º 1.018/2007, a Gratificação de Função aos integrantes das classes de docentes do Quadro do Magistério, importância resultante da aplicação do percentual de 15% sobre a Faixa 1, Nível I, da Escala de Vencimentos da Classe de Suporte Pedagógico, a qual pertencem os diretores e supervisores. No caso da referida PC, esta gratificação correspondia a R\$ 912,68. De acordo com a LC 1.018/2007, artigo 3º, a gratificação é incorporada “ao patrimônio do servidor na base de 1/10 (um décimo) por ano de percepção, observado o limite de 10/10 (dez décimos)”. Sendo assim, o PC recebe a gratificação enquanto estiver na função, carregando os décimos incorporados caso cesse sua designação. Esta foi uma alteração significativa na função de Professor Coordenador, uma vez que, desde 1996, não havia diferen-

ça em termos de salário e/ou gratificação entre os PCs e os demais docentes. A única diferença percebida dava-se em função do número de horas semanais de trabalho, recebendo os PCs a mesma remuneração que os colegas em sala de aula, em igual carga horária, Faixa e Nível.

Apesar de parecer uma forma de valorização da função, a possibilidade da gratificação, em 2007, contribuiu para reestabelecer a combatida hierarquia na rede pública de ensino e o enquadramento do trabalho a partir da maior aproximação entre a coordenação pedagógica e os órgãos centrais e intermediários da SEE-SP. A carreira aberta que, desde 1985, com a aprovação do Estatuto do Magistério, tornava possível aos professores assumirem a coordenação pedagógica sem alteração salarial (a variação dava-se apenas pelo maior número de horas trabalhadas) era defendida pelo sindicato como forma de democratização das relações de trabalho, numa tentativa de reduzir a diferença entre executores e executantes, que era tão marcante na rede estadual (FERNANDES, 2004).

Quanto à possibilidade de movimentação na carreira, o PC segue idênticas regras destinadas aos docentes, ou seja, aquelas definidas em função das Faixas/Níveis relacionadas ao seu cargo inicial. A Lei Complementar n.º 1.143, de 11/07/2011, é a legislação de referência, prevendo a progressão na carreira do magistério pelas vias acadêmica (curso de mestrado e doutorado aos PEB II) e não acadêmica (fatores de atualização, aperfeiçoamento e produção de trabalho) e, também, pela aprovação em prova de mérito. Os valores decorrentes da progressão na carreira consideram então o cargo de referência, não tendo a função uma carreira específica, o que só é garantido aos cargos. A movimentação no interior da carreira docente, com a Prova de Mérito, instituiu uma nova concepção para a movimentação na carreira, tendo não o salário universal como referência, mas uma perspectiva meritocrática de desenvolvimento profissional.

### **Os descompassos de uma função apropriada pelas reformas educacionais: denominação, justificativas e atribuições**

O conjunto das resoluções publicadas após a expansão da função de Professor Coordenador permite percorrer o caminho das principais alterações relativas a este trabalho. São alterações do ponto de vista legal que, com certeza,

impactaram o cotidiano das escolas, expressando uma nova forma de organização pedagógica baseada em princípios e critérios que destoam da qualidade social da educação, comprometida com a formação e o desenvolvimento humano. De acordo com Rodrigues (2018):

A qualidade atrelada às iniciativas da SEE/SP parte de um projeto histórico conservador e, coerentemente, apresenta uma visão reducionista e pobre de qualidade educacional; amparando-se nos preceitos mercadológicos e induzindo a uma formação predominantemente técnica de preparação para o trabalho (RODRIGUES, 2018, p.18).

As alterações observadas não ocorreram de forma despreziosa ou aleatoriamente. Pelo contrário, indicaram um projeto muito claro que se consolidou ao longo do tempo, alterando os modos de organização pedagógica das escolas. Assim, as mudanças na coordenação pedagógica, juntamente com outras medidas, evidenciaram uma nova concepção de educação.

Ao sintetizar a análise da legislação, destacou-se a alteração na denominação da função de coordenação pedagógica. A Resolução 28/1996, a primeira especificamente dedicada à função, publicada no âmbito da Escola de Cara Nova juntamente com outras medidas que se tornaram conhecidas, tais como a reorganização física e pedagógica das escolas da rede, a garantia do HTPC e as salas ambientes, permitia que o docente, após ser aprovado em processo seletivo e eleito pelo conjunto de professores da escola, fosse designado para o exercício da função de Professor Coordenador Pedagógico – PCP –, respeitando-se a denominação estatutária (SÃO PAULO, 1985). Esta resolução, ainda que parte de um amplo conjunto de medidas que provocou mudanças significativas nas escolas da rede, foi, contraditoriamente, bem recebida pelos docentes e sindicato, pois correspondeu a uma solicitação antiga das escolas. Certo é que houve por parte da Apeoesp uma expressa preocupação com a atuação cotidiana dos PCPs, o que se traduziu num importante processo de investimento na formação dos professores que ao posto de trabalho adentraram (FERNANDES, 2012). Tratava-se de um grupo significativo de PCPs<sup>5</sup> que, a partir da Resolução 28/96, passou a estar pre-

5 Embora solicitado por meio do protocolo SIC-SP n.º 546911911153, não foi obtido o dado relativo ao ano de 1996 e 1997, bem como do período de 1999 a 2003.

sente em todas as unidades escolares com mais de 12 classes em funcionamento, em consonância com o artigo 21 da Lei n.º 444/1985 (SÃO PAULO, 1985).

De acordo com os documentos oficiais que trouxeram os elementos normativos da “Escola de Cara Nova”, o PCP deveria ser responsável pelo trabalho de articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e pelo subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, além de atuar no fortalecimento da relação escola-comunidade e na melhoria do processo ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 1996b).

A partir da Resolução n.º 35/2000, segundo período de governo do PSDB no estado de São Paulo, a função passou a ser denominada como Professor Coordenador – PC. A supressão do termo pedagógico não foi uma alteração insignificante na denominação ou uma pequena adequação terminológica. De acordo com Fernandes (2012), a supressão acarretou mudança substancial no principal elemento de identidade do trabalho da função, uma vez que a coordenação pedagógica se ocupa da mediação dos processos formativos ocorridos na escola com vistas à melhoria das atividades pedagógicas. A essência da função é o trabalho pedagógico como expressão de um projeto definido coletivamente e voltado ao fortalecimento da autonomia da escola. Assim, a retirada do termo alterou o que caracterizava a natureza do trabalho e a especificidade da função, institucionalizando-se a possibilidade da atuação do PC em outras e variadas tarefas que nem sempre correspondiam às atribuições do coordenador pedagógico. Entre as atividades possibilitadas recentemente pelas novas resoluções, está o caso das substituições de aulas quando da ausência dos professores. Tal fato, além de retirar parte de um tempo já insuficiente nas 40 horas de trabalho do PC que deveria se voltar à organização e formação do trabalho coletivo, assim como à articulação das ações pedagógicas e didáticas realizadas nas escolas e ao subsídio ao professor no desenvolvimento das ações docentes, gera situações de desvio de função. No caso específico da substituição aos docentes, identificamos o risco eminente de o PC se tornar parte de uma situação precária, assumindo-se como professor volante que ocupa as horas destinadas às funções pedagógicas para trabalhar com conteúdos muitas vezes diversos à sua formação inicial.

É também importante destacar que as substituições não correspondem a situações esporádicas no cotidiano das escolas. Estudos já realizados sobre

a rede paulista (ARANHA, 2007; BARBOSA, 2011; SANTOS, 2016; PAGANI, 2019; VENCO, 2019) indicaram o elevado número de professores que, em decorrência das condições de trabalho, se ausentavam frequentemente das atividades docentes cotidianas pelos mais diversos motivos. O fato exigia a atuação diária de professores substitutos, estes sempre em número menor que as ausências. Levando-se em conta dados dessa natureza, pode-se inferir que o PC (muitas vezes concursado e aprovado para um cargo público como docente, e com vários anos de trabalho na docência) pode vir a ser um professor precário exercendo um trabalho decorrente de uma situação histórica para a qual o Estado não tem criado alternativas viáveis. Dessa forma, entende-se que as resoluções acerca da coordenação pedagógica foram abrindo brechas legais para que o já denominado “faz tudo” ou “bombril” (expressão derivada de uma antiga campanha publicitária que atribuía mil e uma utilidades ao produto), denominação pejorativa destinada aos PCs nas escolas, assumisse novas atribuições, numa tentativa de resolver problemas estruturais na rede pública paulista.

Para além da denominação da função que reflete uma concepção de trabalho do PC como gerente e articulador das reformas neoliberais no âmbito das escolas, as justificativas e as atribuições destinadas ao posto de trabalho passaram por marcantes alterações, principalmente as estabelecidas a partir de 2007, quando se efetivou o programa “São Paulo faz Escola”, e de 2011, com o programa “Educação – compromisso de São Paulo”. A partir desses momentos, em particular, avançou de forma incisiva na rede estadual o projeto neoliberal para a educação paulista que há anos já havia sido iniciado, estabelecendo metas voltadas à eficácia e eficiência do sistema de ensino, buscando-se, por exemplo, a redução das taxas de evasão, retenção e desempenho escolar; a ampliação da alfabetização e dos processos de recuperação; o estabelecimento de um currículo oficial e a ampliação dos programas de formação continuada. Para cumprir as mencionadas metas, a SEE-SP estabeleceu ações e medidas que tiveram impacto direto na organização escolar (RUSSO; CARVALHO, 2012) e, conseqüentemente, no trabalho dos PCs. A atuação junto à implementação do currículo oficial tornou-se imperativa dentre as atribuições da função, guiadas por uma política curricular centralizada e padronizada por meio dos Cadernos do Aluno e do Caderno do Gestor. Da mesma forma, os PCs passaram a ser

cobrados mais diretamente pelos resultados de desempenho das escolas e responsabilizados pelas metas.

A Resolução n.º 75/2014, publicada no bojo do Programa “Educação – Compromisso de São Paulo”, apresenta em seu texto inicial a justificativa para a função de PC e para atualização do ato normativo. A resolução destoou-se enormemente das anteriores ao relacionar a importância do trabalho dos PCs à atuação como “gestores principais de implementação da política” da SEE-SP (SÃO PAULO, 2014). Ainda nos itens iniciais, destacam-se:

Considerando a necessidade de se dispor de um ato normativo abrangente, que discipline esse exercício nos diferentes contextos escolares, em razão da importância do que ele representa:

- no fortalecimento das ações de orientação e aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula, pilar básico da melhoria da qualidade do ensino;
- na amplitude da gestão pedagógica dos objetivos, metas e diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da unidade escolar, otimizando as práticas docentes, com máxima prioridade ao planejamento e à organização de materiais didáticos e recursos tecnológicos inovadores;
- na condução de alternativas de solução de situações-problema e nas decisões de intervenção imediata na aprendizagem, com atendimento das necessidades dos alunos, orientando e promovendo a aplicação de diferentes mecanismos de apoio escolar (SÃO PAULO, 2014).

Levando-se em conta que a melhoria da qualidade do ensino, assim como os objetivos, as metas e as diretrizes estabelecidas na proposta pedagógica da Unidade Escolar passaram a ser orientadas por um conjunto de indicadores de desempenho definidos externamente à escola em um contexto de fortalecimento das avaliações externas, é preocupante a justificativa para a existência da função de PC na Resolução n.º 75, especialmente se comparada à justificativa trazida pela Resolução n.º 28/1996, que colocava em tela a escola, a construção coletiva do projeto pedagógico e das ações de formação docente, indicando a importância da função de coordenação pedagógica:

- No processo de construção coletiva do projeto pedagógico;
- Na articulação e integração das ações pedagógicas, visando aprimorar o processo ensino-aprendizagem;

No acompanhamento e avaliação dos projetos de reforço e consequente diminuição da evasão e repetência;  
Nas reuniões coletivas dos docentes, favorecendo momentos voltados para o aperfeiçoamento e atualização em serviço;  
Na articulação entre a U.E, Supervisão Pedagógica e Oficina Pedagógica para garantir a integração do currículo no ensino fundamental e médio.  
(SÃO PAULO, 1996a).

Foi também a partir do ano de 2007 que a competição, a eficiência e a produtividade introduzidas de forma mais incisiva na rede ganharam condições legais para efetivar novas formas de disciplina e novos sistemas éticos nas escolas, favorecendo o controle docente e o enquadramento ao modelo administrativo proposto (BALL, 2005). Nesse sentido, a coordenação pedagógica, um dos símbolos da democratização do trabalho nas escolas, foi sendo assumida como fundamental na gestão e implementação das políticas oficiais. A autonomia ganhou outro significado nesse contexto e, contraditoriamente, passou a justificar a dimensão individual do trabalho em detrimento da organização coletiva como resultado de aprendizagem social e política. O trabalho do PC passou a ser, nesse cenário, mais orientado por resoluções que se preocupavam em detalhar atribuições e procedimentos, reorientando o trabalho e conformando-o ao esperado pelos órgãos centrais. A Resolução 75/2014, por exemplo, apresenta um conjunto de dez atribuições, compostas por vários itens, algo bastante distinto da Resolução 28/1996, que apresentava como única atribuição “Assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas e didáticas e subsidiar o professor no desenvolvimento de seu trabalho”.

A análise das resoluções permite identificar que, para novos projetos oficiais, foram destinadas novas tarefas aos PCs, o que ficou explícito nas atribuições da função. É possível afirmar que, de responsáveis pela ação articuladora e com papel central no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares (Resoluções 28/1996 e 76/1997), os PCs passaram a cuidar da otimização dos recursos e das parcerias escola-comunidade (Resolução 35/2000) e a ter espírito de liderança e dinamismo (Resolução 75/2014) ao analisarem índices e indicadores externos de avaliação de sistema e desempenho das escolas, propagando os projetos e programas da SEE-SP (Resoluções

88/2007, 90/2007, 75/2014 e 19/2015). Dentre as novas atribuições que foram sendo destinadas aos PCs, também se destacou o monitoramento direto e indireto dos professores, aspecto discutido por Rodrigues (2010) ao analisar as políticas de avaliação na rede pública estadual.

No cotidiano, com a finalidade de acompanhar o trabalho docente para garantir a “qualidade”, tornaram-se comuns as visitas dos PCs às salas de aula. Entretanto, as entradas em sala e os cadernos e/ou fichas de acompanhamento deixaram de ser instrumentos importantes para apoio e aprimoramento do trabalho docente e tornaram-se exigências para verificação e adequação da metodologia e conteúdos à proposta pedagógica oficial do estado de São Paulo, uma “proposta” imposta verticalmente sem a participação efetiva dos professores (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011). Dessa forma, a ação de adentrar as salas de aula aproximou-se mais da inspeção e supervisão num sentido mais tradicional e hierárquico em contraposição à parceria e ao apoio pedagógico. A cobrança e a hierarquia expressaram-se também na relação entre os PCs e os professores designados dos Núcleos Pedagógicos, cabendo aos últimos o acompanhamento direto do trabalho realizado nas escolas, especialmente no que tange ao “monitoramento de ações de formação” por meio do plano de formação continuada, às ações dos PCs frente à “gestão da classe” (indicando interferência nas práticas pedagógicas) e às formas adotadas para “implementação do currículo” (SÃO PAULO, 2014).

Se as resoluções iniciais (28/1996 e 76/1997) tinham como atribuição a elaboração e o desenvolvimento do projeto político pedagógico definido a partir do diagnóstico da própria escola – o que se alinhava com a própria bibliografia indicada para as provas escritas dos processos seletivos e com a natureza do trabalho –, as últimas voltaram-se ao atendimento a determinações externamente estabelecidas. Do ponto de vista legal, foram reduzidas as possibilidades de desenvolvimento profissional e de fortalecimento da autonomia escolar. A aprovação da Lei Complementar n.º 1.078/2008 (SÃO PAULO, 2008) vinculou o Bônus Mérito ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e às metas estabelecidas pela Secretaria da Educação de São Paulo para cada escola da rede, direcionando, de fora para dentro, as ações que deveriam ser desenvolvidas pelas Unidades Escolares, o que impactou o trabalho dos PCs e dos professores (FERNANDES, 2012). Os PCs recebem o bônus a partir dos resultados de de-

sempenho das turmas avaliadas, sendo feita uma média dos segmentos atendidos pela escola e/ou acompanhados pelo professor designado.

Os próprios espaços voltados às atividades de apoio à docência, que incluem os momentos de formação realizados nas escolas, passaram a ser organizados de forma exógena. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2007c) identificou, por exemplo, o PC como “líder e animador da implementação dessa proposta curricular nas escolas”, o que foi reforçado pelo estabelecido pela Resolução 03/2015, que definiu que os momentos coletivos de ATPC deveriam “ter como prioridade o planejamento, a organização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais didáticos, impressos ou em DVD, e os recursos tecnológicos, sobretudo os disponibilizados pela Secretaria da Educação” (SÃO PAULO, 2015).

Como forma de facilitar o monitoramento dos PCs, que, por sua vez, devem fazer o monitoramento docente nas escolas e a adaptação a um padrão de organização escolar pouco autêntica e autônoma, foram estabelecidos alguns mecanismos de cerceamento do trabalho. Entre os mecanismos destacados, estão as formas de escolha e avaliação dos PCs para permanência na função e formação destinada aos ocupantes do posto de trabalho.

Os espaços de formação dos coordenadores pedagógicos, por exemplo, foram bastante reduzidos, voltando-se a atenção aos ocupantes da função que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os quais têm, normalmente, atividades de formação semanal nas DEs. Entretanto, tal formação se volta à Língua Portuguesa e à Matemática, apontando também para um direcionamento das ações formativas às exigências das avaliações externas. As pesquisas já realizadas por Fernandes (2008) e Vera (2017) discutiram especificamente a questão da formação continuada oferecida pela SEE-SP aos PCs, professores licenciados em diferentes áreas do conhecimento que carecem, muitas vezes, de uma formação específica para atuação na organização pedagógica das escolas.

As autoras supracitadas afirmaram que a formação destinada aos Professores Coordenadores se aproximou ao longo dos anos de uma “deformação” ao impor aos PCs, com poucos espaços de críticas, os preceitos defendidos pela Secretaria. Vera (2017) analisou os cursos oferecidos aos PCs pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAP), no período de 2010

a 2018, e concluiu que não há formação específica para atuação na coordenação pedagógica, seja na entrada na função ou durante a atuação profissional, recebendo os PCs uma preparação frágil por meio de cursos genéricos, curtos, pontuais e descontínuos, oferecidos, em muitos casos, por instituições privadas que adentraram o campo da educação. Nesse sentido, percebeu-se que a formação também foi se adequando às necessidades de um projeto educacional pautado por um modelo empresarial, modelo este que requer um profissional pouco crítico e pouco autônomo que implemente ações nas escolas, sentindo-se “partícipe” de algo que jamais ajudou a construir (VERA; FERNANDES, 2019). Alteram-se as subjetividades (BALL, 2002) a ponto de não se perceberem como sujeitos, mas apenas como líderes implementadores de uma dada política.

Quanto ao processo de escolha, avaliação e recondução dos PCs, as alterações observadas no conjunto das resoluções foram significativas e sintomáticas da política adotada pela SEE-SP ao longo dos anos. A participação efetiva dos professores nos processos de escolha e acompanhamento dos PCs foi sendo reduzida até se chegar ao ponto de total cerceamento. A primeira resolução publicada em 1996, reafirmada pela Resolução SE 76 de 13/06/1997, exigia apresentação de proposta de trabalho ao corpo docente da escola, que, mediante avaliação e conveniência em relação ao Projeto Pedagógico, deveria selecionar os candidatos. O corpo docente era também responsável, ao término do ano, por avaliar as atividades realizadas pelos PCs, indicando-os ou não à recondução na função. Havia, portanto, uma relação muito próxima entre os PCs e os docentes, que, considerando o PPP da escola, estabeleciam parâmetros para avaliação e permanência na função. A partir da Resolução 35/2000, a aprovação da proposta de trabalho passou a ser feita pelo Conselho de Escola. Apesar da fragilização da participação docente, ainda havia possibilidade de se contar com a representatividade dos diferentes segmentos de trabalho na escola, mantendo-se, portanto, elementos de um processo democrático tanto na seleção como na avaliação do trabalho ao fim dos períodos letivos.

Com a publicação da Resolução 88, em 19/12/2007, o Conselho de Escola deixou de ter papel de destaque na seleção dos PCs. A resolução definiu que o credenciamento e a avaliação para fins de recondução na função gratificada dependeria de decisão conjunta entre a direção da Unidade Escolar e do Supervi-

sor de Ensino (Artigo 8º §1), os quais deveriam observar “justificativas e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas”. A proposta de trabalho, destarte, foi-se distanciando do Projeto Pedagógico da escola, instrumento elaborado e definido coletivamente, para se aproximar de um conjunto de metas estabelecido a partir de resultados de desempenho em avaliações externas. A avaliação da proposta de trabalho passou a ser marcada ainda pela necessidade de apresentação de estratégias para monitoramento e execução das ações com eficácia (SÃO PAULO, 2007). A marca de uma política educacional de base gerencial e performática consolidou-se com a publicação da Resolução 75/2014, que estabeleceu os critérios que atualmente estão em vigor para escolha dos coordenadores pedagógicos, dentre os quais se destacou: “a compatibilização do perfil e qualificação profissional do candidato com a natureza das atribuições relativas ao posto de trabalho a ser ocupado” e “a valorização dos certificados de participação em cursos promovidos por esta Secretaria da Educação”.

### **Considerações finais**

O acompanhamento de uma função durante um longo período, como o ocorrido com esta pesquisa, permite a análise das mudanças e permanências relativas a uma política educacional vinculada ao governo de mais de duas décadas do PSDB. Embora analisada nesta parte do relatório apenas a função de coordenação pedagógica, encontraram-se elementos fundamentais para a generalização de outros cargos e funções ligados aos programas e projetos de natureza gerencial e performática. No caso da coordenação, inicialmente pedagógica, identificou-se a apropriação do trabalho para o cumprimento de determinações externas, indicando um perfil de trabalhador definido pelo modelo de mercado – líder, implementador, eficaz.

As alterações legais por meio de resoluções sucessivas, e não de modificações no Estatuto do Magistério, permitiram a conformação do trabalho de forma mais rápida e imediata em função dos objetivos dos diversos programas e projetos implementados ao longo de vinte e três anos. O refinamento e a mistura das justificativas e atribuições para a função seguiram o movimento de uma Nova Gestão Pública que se impôs na rede pública estadual e alterou sentidos

e significados do trabalho. Assim como a organização pedagógica das escolas passou a ser determinada por objetivos e metas definidos externamente, a coordenação pedagógica também vivenciou seus critérios de escolha, avaliação e orientação para as ações definidos de forma exógena.

Incorporada a novos contextos educacionais, a função democrática por natureza e voltada à articulação do trabalho coletivo tornou-se predominantemente ligada ao monitoramento e controle das atividades docentes, especialmente do ponto de vista legal, expresso nas resoluções publicadas pela SEE-SP. Obviamente que o trabalho cotidiano é marcado por tentativas de resistências e microrregulações, o que exigirá novas pesquisas para identificar como os sujeitos estão reagindo ao contexto de medidas performáticas e gerenciais.

### Referências

- ARANHA, Wellington L. A. *Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?* 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. In: *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BARBOSA, Andreza. *Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- BARBOSA, Andreza; JACOMINI, Márcia A.; FERNANDES, Maria José S.; SANTOS, João Batista S.; NASCIMENTO, Ana Paula S. *Relações e condições de trabalho dos professores paulistas (1995–2018)*. Relatório de pesquisa. São Paulo, 2020.
- CAÇÃO, Maria Izaura; MENDONÇA, Sueli G. L. “São Paulo faz escola?": contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, Maria Antônia (Org.). *Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade*. Campinas: Papyrus, 2011.
- CÁSSIO, F. L.; CROCHIK, L.; DI PIERRO, M. C.; STOCO, S. Demanda social, planejamento e direito à educação básica. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1089-1119, out.-dez., 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016167297>. Acesso em 03 mar. 2021.

- DOMINGUES, Isaneide. *O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola*. São Paulo: Cortez, 2014.
- FERNANDES, Maria José S. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. Araraquara, 2004. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- FERNANDES, Maria José S. *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996–2007)*. 2008, 282 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- FERNANDES, Maria José S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. In: *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 4, p. 799-814, out./dez. 2012.
- FERNANDES, Maria José S. Da articulação Do trabalho coletivo ao controle do trabalho docente: os (des)caminhos legais da coordenação Pedagógica no estado de São Paulo. In: *Comunicações*, v. 25, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2018.
- FERNANDES, Maria José S.; BARBOSA, Andreza; CUNHA, Renata Cristina O.B. A coordenação pedagógica nos planos de carreira e salários dos municípios da região de Bauru. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, v. 23, n. 2, p. 209-222, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v23n2a3887>. Acesso em: 03 mar. 2021.
- MARIN, Alda J. *Técnicas do trabalho de investigação em educação*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2001. Mimeografado.
- MIZIARA, Leni Aparecida S.; RIBEIRO, Ricardo; BEZZERA, Giovani F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014.
- PAGANI, Gabriela. *Quando os professores desistem: Um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de ensino de São Paulo*. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.
- PINTO, Umberto A. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PLACCO, Vera Maria N. S.; ALMEIDA, Laurinda R.; SOUZA, Vera Lúcia T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contra-

- dições. In: *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo: Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, 2011.
- RODRIGUES, Jean Douglas Z. *Implicações do projeto “São Paulo Faz Escola” no trabalho de professores do Ciclo I do Ensino Fundamental*. 2010. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.
- RODRIGUES, Jean Douglas Z. *Gerencialismo e responsabilização: repercussões para o trabalho docente nas escolas estaduais de ensino médio de Campinas/SP*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Campinas, Campinas, 2018.
- RUSSO, Miguel; CARVALHO, Celso. Reformas e políticas de educação do governo do estado de São Paulo (2007–2011). In: *Série–Estudos*. Campo Grande, n. 34, p. 275-289, jul./dez. 2012.
- SANTOS, Franciele D. V. *Trabalho docente em escolas estaduais paulistas: o desafio do professor da categoria O*. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.
- SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba Maria C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei complementar n.º 1.143, de 11 de julho de 2011*. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2011.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Estatuto do Magistério*. São Paulo, 1974.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Estatuto do Magistério*. São Paulo, 1985.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n.º 28/1996*. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 1996a.
- SÃO PAULO. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. *Caderno de Formação*. São Paulo, n.º 0 (zero), 1996b.

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n.º 76/1997*. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 1997.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n.º 35/2000*. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2000.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n.º 66/2006*. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2006.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n.º 90/2007, de 19 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador nas quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2007.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n.º 88/2007*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2007 a.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Lei Complementar n.º 1018*. Institui gratificação de função aos servidores que especifica e dá outras providências correlatas. São Paulo, 2007 b.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Caderno do Gestor*. São Paulo, 2007c.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n.º 53/2010*. Altera dispositivos da Resolução SE n.º 88/2007, e da Resolução SE n.º 21/2010, que dispõem sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2010.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n.º 75/2014*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2014.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n.º 03/2015*. Altera dispositivos da Resolução SE 75, de 30-12-2014, que dispõe sobre e a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, 2015.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n.º 19/2015*. Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo, 2015.

- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n.º 12/2016, de 29 de janeiro de 2016*. Altera a Resolução SE 75, de 30/12/2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2016.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n.º 65/2016, de 19 de dezembro de 2016*. Altera a Resolução SE 75, de 30/12/2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2016.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n.º 06/2017, de 20 de janeiro de 2017*. Altera a Resolução SE 75, de 30/12/2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2017.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE n.º 90/2018 de 28 de dezembro de 2018*. Altera a Resolução SE 75, de 30/12/2014, que dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2018.
- VENCO, Selma B. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo. In: *Cadernos de Saúde Pública*, v. 35, p. 592-610, 2019.
- VERA, Rebeca F. *A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular*. 2017.116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.
- VERA, Rebeca F.; FERNANDES, Maria José S. Como se formam os professores coordenadores na rede estadual de ensino de São Paulo? In: *Dialogia*, n. 33, p. 5-18, set./dez, 2019.

# A organização do quadro dos funcionários de escola na rede estadual paulista: entre profissionalização e precarização

*Luiz Carlos Novaes  
Erick Dantas da Gama*

## **Introdução**

Para tratar das relações e condições de trabalho deste segmento profissional na rede estadual paulista faz-se necessário um esclarecimento preliminar, qual seja, a designação profissional deste grupo de trabalhadores: funcionários ou profissionais da educação? A discussão acerca da definição de quem são os “profissionais da educação” não é recente. Já nos anos 1980, em meio à luta pela redemocratização do país, e resultante da articulação de forças progressistas, nasceu o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), cujas ações ultrapassaram aquele período e se mantêm presentes ainda nos dias de hoje. O Fórum reunia muitas entidades:

(...) integravam o Fórum mais de trinta entidades, entre elas a Associação Brasileira de Imprensa (ABI); Associação Nacional de Educação (ANDE); Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Movimento

dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), composição política suprapartidária e pluralista do Fórum. (BOLLMAN, 2010, p. 660).

Com uma composição bastante heterogênea, o FNDEP aglutinava pessoas e entidades interessadas na democratização do país; assim, no âmbito da educação pública, notava-se um desejo de eliminar estruturas hierarquizantes e fundadas em concepções técnico-burocráticas, que favoreciam a existência de relações autoritárias e de submissão nas escolas. Segundo Dal Ri e Vieitez (2011), esse momento marca uma aproximação entre professores e funcionários em torno de uma causa comum; para as autoras

[...] professores e funcionários entraram em greve por melhores salários, mas, logo em seguida, engrossaram a luta contra a ditadura e pela volta ao estado de direito; além disso, defenderam o ensino público e gratuito e, também, apresentaram uma propositura insólita e inovadora: a gestão democrática na escola. (DAL RI; VIEITEZ, 2011, p. 134).

É importante destacar desse momento a assunção de que todos aqueles em atuação na escola pública eram educadores e, em um momento de intensa efervescência política, professores e funcionários reconhecem que são vítimas de um mesmo e perverso processo de desvalorização social e profissional.

Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarianização vivido pelo magistério brasileiro é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada, pertencente ao campo dos chamados profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu status social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. (FERREIRA JR; BITTAR, 2006, p. 1166-67).

No caso da educação pública paulista, em 1978, os funcionários da rede estadual se filiaram ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp); mais tarde, em 1985, nasce uma associação que em 1989 seria transformada em sindicato, marcando, então, o início de uma organização que trataria das demandas específicas dos funcionários da educação. Esse movimento de separação não representa uma ruptura entre professores e funcionários naquilo que os mobilizaram até então, mas marca o reconhecimento das especificidades e diversidade de vozes e olhares para a questão educacional:

Ecos das vozes dos operários, estudantes, donas de casa, professores e muitos outros invadem a cena do social e nos oferecem a dimensão da diversidade da efetivação da própria história. São, na própria enunciação, demandas de poder, repercussões de lutas de uma sociedade que se institui e se revela ao mesmo tempo na sua divisão. (DE DECCA, 2004, p. 31).

No ano de 1990, com a proliferação de sindicatos estaduais e municipais representando os funcionários que atuavam nas escolas, em funções não docentes, torna-se intensa a reivindicação pelo reconhecimento desses funcionários como profissionais da educação; dessa forma, um grande *slogan* toma conta dos movimentos que buscam reconhecimento e valorização profissional, qual seja, *funcionários também são educadores*. Tal concepção vai ganhando força ao longo do tempo e, mais recentemente, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) fez uma ampla campanha divulgando o programa, em versão trilingue (línguas portuguesa, inglesa e espanhola), com o *slogan* “No Brasil, funcionário de escola também é educador”.

### **Em busca do reconhecimento: os trabalhadores não docentes em Educação na legislação educacional**

Conhecer os marcos legais nos possibilita compreender melhor como esse segmento profissional está organizado no país, e particularmente na rede estadual paulista, bem como as suas condições de trabalho. Falar em *condição* implica diversas questões como remuneração, carreira, atividades profissionais, local de trabalho, valorização profissional, valorização social, entre outras. Nesse sentido, nos interessa verificar como está organizada a carreira dos traba-

lhadores não docentes em Educação, costumeiramente denominados “funcionários da Educação”, na rede estadual paulista. Considerando a importância de analisar um contexto mais amplo, que repercuta na tomada de decisão no âmbito local, definimos para análise a legislação e as normas federais vigentes, que tratam dos trabalhadores não docentes nas redes de ensino no país, além daquelas destinadas aos profissionais não docentes em exercício nas escolas estaduais paulistas. Assumindo os documentos legais e/ou normativos como fontes e objeto de estudo, nos quais os “textos da política representam as políticas”, tais documentos podem assumir – a partir do contexto considerado – o papel de “influenciadores” de um dado discurso ou o produto de tal influência. Essa relação simbiótica entre os contextos de influência e de produção do discurso é esclarecida por Bowe, Ball e Gold (1992):

Esse contexto de influência tem uma relação simbiótica, mas não menos difícil com o segundo contexto, o contexto da produção de textos de políticas. Porque, embora a influência esteja frequentemente relacionada à articulação de interesses estreitos e ideologias dogmáticas, os textos de políticas são normalmente articulados na linguagem do bem público geral. Seu apelo é baseado em reivindicações ao senso comum (e populista) e à razão política. Os textos de políticas, portanto, representam políticas. Essas representações podem assumir várias formas: obviamente, textos legais e documentos de políticas “oficiais”; também comentários produzidos formal e informalmente que oferecem “entender” os textos “oficiais”. (BOWE; BALL; GOLD, p. 78, 1992 - tradução nossa).

Assim, compreendemos que a legislação federal representa, nessa relação simbiótica, o contexto que influencia os estados da federação a produzirem um discurso sobre os trabalhadores não docentes em Educação, daí a importância em considerá-la antes de se debruçar sobre o discurso normativo produzido pela administração pública paulista. Os textos legais e/ou normativos, todos em vigência, não serão discutidos na íntegra, mas naquilo que versam sobre as condições e relações de trabalho dos profissionais da Educação não docentes.

Em 1996, e frustrando expectativas em torno da que seria a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o texto da Lei n.º 9394/96 assim tratou dos “profissionais da educação”:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Fica evidente que a referência aos profissionais da educação está, no texto da lei, limitada aos docentes. Apesar da omissão em relação ao papel dos funcionários que atuam nas escolas, em funções não docentes, o Parecer CNE/CEB n.º 16/2005 deu uma importante colaboração para problematizar o papel dos funcionários no âmbito da educação básica ao propor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. De acordo com Monlevade (1995):

A escola, não é um campo neutro de aplicação de habilidades profissionais. Cada um dos atores no processo escolar, tanto os que estão em contato direto com os estudantes, em sala de aula, nos recreios, nas cantinas, nos corredores e nos portões, como os que manipulam o registro do planejamento, da execução e da avaliação na secretaria escolar devem estar comprometidos com os objetivos educacionais e integrados numa ação coletiva, que é a ação de educar, diferenciada em cada nível de ensino, mas sempre caracterizada como educação escolar. (MONLEVADE, 1995, p. 39).

De acordo com o relator do parecer CNE/CEB n.º 16/2005, Francisco Aparecido Cordão, os profissionais não docentes constituem-se em:

[...] um segmento historicamente esquecido e não contemplado pelas políticas oficiais [e que] o novo contexto social fez da escola um espaço de exercício de múltiplos papéis, o que requer a presença de vários profissionais da educação. Esta realidade coloca em cena os funcionários de escola” (BRASIL, 2005).

Isso posto, afirma o parecer em suas considerações iniciais:

Em atenção à solicitação do MEC para que o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, se pronuncie sobre a qualificação profissional em nível médio para o exercício de funções não docentes, de suporte administrativo-pedagógico nas escolas de Educação Básica, tais como secretarias escolares, alimentação escolar, multimeios didáticos, infraestrutura material e ambiental, consideramos pertinente a necessidade de tal formação se realizar em nível médio, por meio de habilitações técnicas, para o que se impõe incorporar às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio uma 21ª Área Profissional, a de Serviços de Apoio Escolar. (BRASIL, 2005a).

Assim, de acordo com o documento, são competências profissionais do egresso dessa formação técnica:

- Identificar o papel da escola na construção da sociedade contemporânea;
- assumir uma concepção de escola inclusiva, a partir do estudo inicial e permanente da história, da vida social pública e privada, da legislação e do financiamento da educação escolar;
- identificar as diversas funções educativas presentes na escola;
- reconhecer e constituir identidade profissional educativa em sua ação nas escolas e em órgãos dos sistemas de ensino;
- cooperar na elaboração, execução e avaliação da proposta pedagógica da instituição de ensino;
- formular e executar estratégias e ações no âmbito das diversas funções educativas não docentes, em articulação com as práticas docentes, conferindo-lhes maior qualidade educativa;
- dialogar e interagir com os outros segmentos da escola no âmbito dos conselhos escolares e de outros órgãos de gestão democrática da educação;
- coletar, organizar e analisar dados referentes à secretaria escolar, à alimentação escolar, à operação de multimeios didáticos e à manutenção da infraestrutura material e ambiental;
- redigir projetos, relatórios e outros documentos pertinentes à vida escolar, inclusive em formatos legais, para as diversas funções de apoio pedagógico e administrativo. (BRASIL, 2005a).

Assim, pouco mais de três meses após a publicação do Parecer CNE/CEB n.º 16/2005, é publicada a Resolução CNE/CEB n.º 5/2005 (BRASIL, 2005b),

incluindo nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB n.º 4/99, de 22/12/99, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar, para oferta de cursos de Técnico de nível médio. Um ano depois, a Emenda Constitucional 53/2006 dá nova redação ao inciso V do artigo 206, alterando a expressão “valorização dos profissionais de ensino” para “valorização dos profissionais da educação escolar”; além de incluir o inciso VIII, garantindo o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública. Somente com as mudanças introduzidas pela lei n.º 12.014/2009 e pela lei n.º 13.415/2017, amplia-se a concepção de “profissionais da educação” no texto da LDBEN/96:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996).

Mas nem tudo está resolvido. A alteração no artigo 61 da LDBEN/96 nos apresenta, pelo menos, três categorias de “profissionais da educação”: os professores (inciso I), os pedagogos (inciso II) e os trabalhadores em educação (inciso III); este último, condicionado à existência de um diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. A hierarquização entre “profissionais da educação” continua e, em virtude disso, ocorre uma nova alteração à LDBEN, agora com o acréscimo do artigo 62-A por meio da lei n.º 12.796/2013.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 1996).

Vale lembrar que um ano antes, em 2008, a Lei n.º 11.7318/2008 instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica e, em maio de 2009, fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com a Lei n.º 11.738, de 2008, no entanto, somente em 2010, um ano após a LDBEN admitir que os trabalhadores não docentes no campo da Educação eram, também, “profissionais da Educação”, foi publicada a Resolução CNE/CEB 5/2010, fixando as diretrizes nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública.

A Resolução CNE/CEB 5/2010 retomou a definição de profissionais da Educação presente no artigo 61 da LDBEN, reafirmando a necessidade de os trabalhadores não docentes serem “portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim, desde que habilitados nos termos da Re-

solução CNE/CEB nº 5/2005, que criou a área de Serviços de Apoio Escolar (21ª Área Profissional) ou de dispositivos ulteriores (BRASIL, 2010), deixando livre, entretanto, ao julgamento dos entes federados, a extensão de parte ou de todos os dispositivos da resolução aos demais trabalhadores da Educação, aplicados aos planos de carreira. De todo modo, admite que nos 10 (dez) primeiros anos de vigência da resolução, os entes federados poderão exigir apenas a formação em nível médio para o exercício de cargos e empregos públicos dos funcionários da Educação Básica pública (exceto para aqueles que a formação superior seja um requisito), devendo, no entanto, fornecer a formação inicial necessária para o pleno exercício dessas atividades.

A preocupação com a necessidade de uma formação técnica ou superior como condição para o reconhecimento dos trabalhadores não docentes como profissionais da Educação pode ser confirmada com a publicação da Portaria MEC/Setec 72/2010, que criou no Catálogo Nacional, Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico Apoio Educacional, bem como aprovou a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares com carga horária mínima de 2.400 horas; da Lei n.º 12.796/2013, que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação; do Decreto n.º 8.752/2016, que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, incluindo os trabalhadores não docentes que atuam na educação básica. O resultado dessa normatização é que o reconhecimento profissional daquele que atua na escola, em função não docente, depende da existência de um diploma. É o diploma que o define como “profissional da educação”. É bastante oportuno retomarmos o que diz Bourdieu (1974) acerca da posse do diploma.

Assim como em uma economia pré-capitalista onde uma garantia vale o que vale o fiador, o diploma vale fora do mercado escolar o que seu detentor vale econômica e socialmente, sendo que o rendimento do capital escolar (forma transformada do capital cultural) depende do capital econômico e social que pode ser utilizado em sua valorização [...] Assim, à medida que nos afastamos da esfera escolar, o diploma parece perder sua eficácia própria de garantia de uma qualificação específica dando acesso a carreiras determinadas de acordo com regras formalizadas e homogêneas até tornar-se uma simples condição permissiva (BOURDIEU, 1974, p. 333-334).

A exigência de um diploma de nível médio técnico ou superior (dependendo do cargo ocupado) para reconhecer que a pessoa que trabalha na secretaria, que limpa a escola ou prepara a alimentação dos alunos é um “profissional da educação”, que também é um educador, não parece fazer sentido; no entanto, a necessidade de uma credencial simbólica está posta na lei, o que levou muitos funcionários de escola a procurarem formação de nível superior, bem como a ação dos sindicatos da categoria na reivindicação por cursos de nível técnico ofertado pelo poder público, como foi o caso do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário),<sup>1</sup> que não contou com a adesão do governo paulista. Vale lembrar que o parágrafo único do artigo 62-A da LDBEN/96 afirma a necessidade de garantir a formação dos profissionais da educação; além disso, em seu artigo 67, a LDBEN/96 afirma que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes, entre outras coisas, aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim, além da progressão funcional baseada na titulação ou habilitação.

Em relação ao plano de carreira aos profissionais da educação abrangidos pelo inciso III do artigo 61 da LDBEN (os trabalhadores não docentes), em exercício nas escolas e órgãos da rede de educação básica, a Resolução CNE/CEB 05/2010 estabeleceu os seguintes preceitos:

- 1 Trata-se de um programa de formação em serviço de profissionais da educação básica que trabalham em escolas e órgãos das redes públicas de ensino. Foi criado pela Portaria n.º 25/2007, ampliado como instrumento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica por meio do Decreto n.º 7.415/2010 e novamente incorporado na versão de 2016 da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Em 2007 atuava na oferta de cursos técnicos de nível médio. A partir de 2010, passa a contemplar também cursos superiores voltados a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Em 2011 migrou da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação para a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), tendo em vista seu foco ser a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. Na Setec/MEC, passa a integrar a Rede e-Tec Brasil, por contemplar cursos na modalidade da Educação a Distância. Com a alteração, além instituições de ensino médio credenciadas das redes estaduais e do Distrito Federal inscritas no *Profucionário*, o Programa passa também a contar com a participação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que assume a preferência como instância de oferta de cursos. Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/profucionario>. Acesso em 03/02/2020.

- I – reconhecimento da Educação Básica pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, que a deve prover de acordo com o padrão de qualidade estabelecido na Lei nº 9.394/96, sob os princípios da gestão democrática, de conteúdos que valorizem o trabalho, a diversidade cultural e a prática social, por meio de financiamento público que leve em consideração o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), garantido em regime de cooperação entre os entes federados, com responsabilidade supletiva da União;
- II – acesso à carreira por concurso público de provas e diplomas profissionais ou títulos de escolaridade no caso dos demais trabalhadores, orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;
- III – remuneração condigna para todos;
- IV – reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da Educação Básica pública e desenvolvimento de ações que visem à equiparação salarial com outras carreiras profissionais de formação semelhante;
- V – progressão salarial na carreira, por incentivos que contemplem titulação, experiência, desempenho, atualização e aperfeiçoamento profissional;
- VI – composição da jornada com parte dedicada à função específica e parte às tarefas de gestão, educação e formação, segundo o projeto político-pedagógico da escola;
- VII – valorização do tempo de serviço prestado pelo servidor ao ente federado, que deverá ser utilizado como componente evolutivo;
- VIII – jornada de trabalho, preferencialmente, em tempo integral de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais para os profissionais da Educação Básica de que trata a presente Resolução;
- IX – incentivo à dedicação exclusiva em um único local de trabalho;
- X – incentivo à integração dos sistemas de ensino às políticas da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios concernentes à formação inicial e continuada dos profissionais da educação nas modalidades presencial e a distância, com o objetivo de melhorar a qualificação e de suprir as carências de habilitação profissional na educação;
- XI – apoio técnico e financeiro, por parte do ente federado, que vise melhorar as condições de trabalho dos profissionais da Educação Básica de que cuida a presente Resolução e erradicar e prevenir a incidência de doenças profissionais;
- XII – promoção da participação dos profissionais da Educação Básica pública, de que trata a presente Resolução, na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino;
- XIII – estabelecimento de critérios objetivos para a movimentação dos profissionais entre unidades escolares, tendo como base os interesses da educação e a aprendizagem dos estudantes;
- XIV – regulamentação entre as esferas de administração, quando operando

em regime de colaboração, nos termos do artigo 241 da Constituição Federal, para a remoção e o aproveitamento dos profissionais de que trata a presente Resolução, quando da mudança de residência e da existência de vagas nas redes educacionais de destino, sem prejuízos para os direitos dos servidores no respectivo quadro funcional. (BRASIL, 2010).

A resolução determinou aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a obrigatoriedade de atentar às seguintes diretrizes na adequação de seus planos de carreira:

- I – assegurar a aplicação integral dos recursos constitucionalmente vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, além de outros eventualmente destinados por lei à educação;
- II – fazer constar nos planos de carreira a natureza dos respectivos cargos e funções dos profissionais da educação, à luz do artigo 2º desta Resolução;
- III – determinar a realização de concurso público de provas e títulos para provimento qualificado de todos os cargos ou empregos públicos ocupados pelos profissionais da Educação Básica de que trata a presente Resolução, na rede de ensino público sempre que:
  - a) a vacância no quadro permanente alcançar percentual igual a 10% (dez por cento), conforme a legislação nacional e local, e a critério de colegiado da respectiva rede de ensino, considerando-se esse percentual para cada um dos cargos ou empregos públicos existentes; ou
  - b) independentemente do número de cargos ou empregos públicos vagos, após passados 4 (quatro) anos do último concurso havido para seu provimento;
- IV – fixar vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação, para os trabalhadores de que trata a presente Resolução, de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira, diferenciados pelos níveis das habilitações, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de atuação do profissional;
- V – diferenciar os vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da Educação Básica de que trata a presente Resolução por titulação profissional, entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação, de acordo com o seu itinerário formativo;
- VI – assegurar revisão salarial anual dos vencimentos ou salários iniciais e das remunerações da carreira, de modo a preservar o poder aquisitivo dos profissionais da Educação Básica de que trata a presente Resolução, nos termos do inciso X do artigo 37 da Constituição Federal;
- VII – manter comissão paritária entre gestores e profissionais da educa-

ção de que trata a presente Resolução e os demais setores da comunidade escolar, para estudar as condições de trabalho e prover políticas públicas voltadas ao bom desempenho profissional e à qualidade dos serviços educacionais prestados à comunidade;

VIII – promover, por Resolução do respectivo sistema de ensino, adequada relação numérica entre profissionais da Educação Básica de que trata a presente Resolução e educandos, nas redes públicas de ensino, nas etapas e modalidades da Educação Básica, prevendo limites menores do que os atualmente praticados, a fim de melhor prover, nas duas situações, os investimentos públicos, elevar a qualidade da educação e atender às condições de trabalho dos profissionais tratados na presente Resolução, em consonância com o que prevê o Parecer CNE/CEB nº 8/2010, que normatiza os padrões mínimos de qualidade da Educação Básica nacional.

IX – observar os requisitos dos artigos 70 e 71 da Lei nº 9.394/96, que disciplinam as despesas que são ou não consideradas gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino, quanto à cedência de profissionais para outras funções fora do sistema ou rede de ensino, visando à correta caracterização das despesas com pagamento de pessoal como sendo ou não gastos em educação;

X – manter, no respectivo órgão da Educação, a vinculação profissional de todos os trabalhadores da educação de que trata a presente Resolução, a fim de melhor acompanhar as despesas e os investimentos decorrentes da manutenção e desenvolvimento do ensino;

XI – assegurar aos profissionais de que trata a presente Resolução 30 (trinta) dias de férias anuais, conforme o calendário da escola;

XII – manter, em legislação própria, a regulamentação da gestão democrática do sistema de ensino, da rede e das escolas, fixando regras claras para a designação, nomeação e exoneração do diretor de escola dentre os ocupantes de cargos efetivos das carreiras do Magistério e dos profissionais e dos profissionais da educação de que trata a presente Resolução, respeitada a exigência de habilitação, com a participação da comunidade escolar no processo de escolha do seu diretor; (BRASIL, 2010).

Vale destacar que questões importantes, como o provimento qualificado mediante concursos públicos, ou ainda a formação de nível técnico ou superior, defendida pela própria administração pública como exigência para o reconhecimento dos funcionários como profissionais da educação, ficaram postergados para cumprimento efetivo ao longo de dez anos após a promulgação da resolução. Passados os dez anos ainda temos trabalhadores não docentes ad-

mitidos em caráter provisório, muitos por empresas terceirizadas, e nenhum investimento efetivo na formação desses profissionais. Em 2014 a lei n.º 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação que, na estratégia 18.1, determinou que até o início do terceiro ano de vigência do PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes, fossem ocupantes de cargos de provimento efetivo (BRASIL, 2014).

Essa breve apresentação retrata o contexto da discussão, em âmbito nacional, acerca dos trabalhadores não docentes em Educação. Uma busca simples em bases de dados da produção acadêmica brasileira é reveladora de como essa categoria profissional não tem sido objeto de investigação nos estudos acerca das condições de trabalho nas redes públicas de ensino, nas diferentes regiões do país, daí a preocupação em aprofundar os nossos estudos sobre os trabalhadores não docentes na rede estadual paulista, a maior rede pública de ensino do país.

### **Os trabalhadores não docentes em Educação no estado de São Paulo: o Quadro de Apoio Escolar (QAE)**

Os trabalhadores não docentes em exercício na rede estadual paulista integram o Quadro de Apoio Escolar (QAE), criado pela Lei n.º 7698/92. Até a promulgação da lei, tais trabalhadores eram nomeados ou admitidos, respectivamente, nos termos da Lei n.º 180/78 e da Lei n.º 500/74 e integravam o Quadro das Secretarias do Estado (QSE). Ainda hoje encontramos na rede integrantes destes dois quadros, no entanto, todos os cargos/funções atividades do QSE são extintos a partir da vacância, ou seja, a partir da aposentadoria, exoneração, dispensa ou falecimento do trabalhador. Dessa forma, a Lei n.º 7698/92 estabeleceu os seguintes cargos e/ou funções, no âmbito do QAE:

- a) Secretário de Escola;
- b) Servente de Escola;
- c) Inspetor de Alunos;
- d) Oficial de Escola;
- e) Assistente de Administração Escolar.

Após oito anos de criação do QAE, a Lei Complementar n.º 888/2000 extinguiu os cargos/funções de inspetor de aluno e de oficial de escola, transformando-os em cargos de Agente de Organização Escolar, com a responsabilidade de desenvolver atividades no âmbito da organização escolar, assim entendidas como suporte às ações da secretaria da escola, bem como o atendimento efetivo à comunidade escolar. Do mesmo modo, os cargos/funções de Servente de Escola passaram a Agente de Serviços Escolares, com a responsabilidade de executar tarefas relacionadas à limpeza, manutenção e conservação da escola, assim como ao controle e preparo da merenda escolar. O cargo de Assistente em Administração Escolar ficou enquadrado na situação “em extinção”. E o QAE ficou assim constituído:

- a) Secretário de Escola;
- b) Agente de Organização Escolar;
- c) Agente de Serviços Escolares.

Dez anos mais tarde, com a publicação da Lei Complementar n.º 1144/2011, novas mudanças foram introduzidas, como a determinação de extinção, na vacância, dos cargos/funções de secretário de escola e de Assistente de Administração Escolar, bem como a criação da função Gerente de Organização Escolar (GOE), que trataremos mais adiante. Assim, o QAE passou a ser assim constituído:

- a) Agente de Serviços Escolares;
- b) Agente de Organização Escolar;
- c) Secretário de Escola até a extinção, conforme previsto no artigo 35 da referida lei;
- d) Assistente de Administração Escolar até a extinção, conforme previsto no artigo 35 da referida lei.

Decorridos menos de dois anos, nova alteração no QAE. O Decreto n.º 59.957, de 13 de dezembro de 2013, extinguiu o cargo de Agente de Serviços Escolares (os vagos na data de publicação do decreto e os ocupados, nas respec-

tivas vacâncias). Com essa medida, o QAE ficou reduzido ao cargo de Agente de Organização Escolar, abrindo o caminho para o processo de terceirização. É importante salientar que ainda encontramos tais trabalhadores, do QAE e/ou do QSE, em exercício em diferentes locais na estrutura administrativa da SEE-SP. Nas escolas ainda existem alguns funcionários do QSE (serventes); alguns Agentes de Organização Escolar categoria F (que fazem parte do QAE por integração, ou seja, prestaram concurso para inspetor de alunos antes de 1992) e uns poucos Assistentes de Administração Escolar e Secretários de Escola, cujo cargo deixará de existir na vacância.

Quando falamos de “funcionários” ou “trabalhadores não docentes em educação”, falamos, precisamente, de quantas pessoas? Os dados mais recentes de que dispomos demonstram a presença maciça do segmento denominado “funcionários” nas redes municipais de ensino, responsáveis pela educação infantil no país, e parte do ensino fundamental, nas redes estaduais. No quadro abaixo apresentamos um levantamento acerca da quantidade de funcionários no país, considerando os dados dos censos escolares no período de 2013 a 2018. Os dados foram obtidos a partir do tratamento dos microdados realizado pelo Laboratório de Dados Educacionais (LDE), mantido pela UFPR e UFG.<sup>2</sup>

---

2 Trabalhando com os microdados dos censos escolares, o LDE aplicou a seguinte equação para apuração do quantitativo de funcionários:  $N$  (número de funcionários) =  $[TF] - [TP]$ , onde: TF: total de funcionários da escola “(inclusive profissionais escolares em sala de aula)” TP: profissionais que atuam em sala de aula.

**Tabela 1 - Número de Funcionários, por dependência administrativa (estadual e municipal), no período de 2013 a 2018.**

| Estado | Redes Municipais |           |           |           |           |           |
|--------|------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|        | 2013             | 2014      | 2015      | 2016      | 2017      | 2018      |
| AC     | 6.024            | 6.019     | 5.862     | 6.024     | 6.233     | 6.348     |
| AL     | 29.662           | 29.898    | 29.380    | 28.797    | 31.160    | 28.979    |
| AP     | 4.605            | 4.822     | 4.595     | 4.573     | 4.711     | 4.529     |
| AM     | 3.626            | 23.303    | 24.153    | 21.856    | 25.316    | 23.281    |
| BA     | 132.176          | 133.928   | 129.669   | 140.336   | 145.630   | 152.214   |
| CE     | 89.042           | 84.984    | 82.739    | 79.731    | 86.324    | 75.997    |
| DF     | 0                | 0         | 0         | 0         | 0         | 0         |
| ES     | 2.423            | 33.213    | 33.675    | 32.443    | 32.125    | 34.915    |
| GO     | 42.884           | 42.374    | 42.079    | 42.208    | 42.312    | 41.283    |
| MA     | 83.855           | 80.893    | 85.378    | 83.569    | 85.182    | 80.327    |
| MT     | 20.319           | 20.604    | 18.396    | 17.927    | 18.894    | 18.992    |
| MS     | 17.300           | 18.027    | 18.178    | 18.724    | 19.810    | 20.008    |
| MG     | 25.632           | 121.855   | 123.109   | 127.786   | 129.409   | 122.179   |
| PA     | 82.840           | 84.316    | 81.450    | 80.989    | 84.768    | 80.383    |
| PB     | 58.400           | 60.396    | 61.499    | 61.682    | 60.704    | 54.387    |
| PR     | 58.400           | 60.396    | 61.499    | 61.682    | 60.704    | 54.387    |
| PE     | 63.493           | 64.360    | 65.847    | 66.078    | 69.631    | 63.201    |
| PI     | 31.327           | 29.332    | 28.901    | 27.754    | 32.172    | 33.635    |
| RJ     | 101.308          | 104.797   | 111.903   | 105.086   | 105.391   | 107.356   |
| RN     | 29.540           | 28.813    | 29.303    | 28.296    | 27.996    | 26.565    |
| RS     | 51.709           | 53.902    | 53.544    | 56.346    | 55.835    | 55.703    |
| RO     | 10.775           | 10.258    | 10.819    | 10.597    | 11.154    | 10.614    |
| RR     | 4.157            | 4.165     | 4.502     | 4.298     | 4.583     | 9.563     |
| SC     | 38.314           | 37.213    | 38.747    | 39.186    | 38.760    | 40.377    |
| SP     | 148.894          | 155.103   | 153.083   | 144.212   | 151.713   | 127.493   |
| SE     | 14.640           | 15.305    | 14.735    | 14.224    | 15.423    | 14.357    |
| TO     | 13.522           | 13.685    | 14.105    | 13.932    | 15.479    | 14.773    |
| Total  | 1.164.867        | 1.321.961 | 1.327.150 | 1.318.336 | 1.361.419 | 1.301.846 |

| Estado | Redes Estaduais |         |         |         |         |         |
|--------|-----------------|---------|---------|---------|---------|---------|
|        | 2013            | 2014    | 2015    | 2016    | 2017    | 2018    |
| AC     | 7.493           | 7.013   | 6.585   | 7.004   | 6.541   | 5.755   |
| AL     | 8.616           | 8.395   | 8.154   | 7.715   | 8.115   | 8.167   |
| AP     | 9.039           | 9.022   | 9.137   | 9.019   | 8.534   | 8.780   |
| AM     | 14.618          | 12.838  | 22.558  | 17.719  | 22.420  | 21.992  |
| BA     | 40.684          | 40.421  | 40.055  | 37.509  | 35.063  | 34.426  |
| CE     | 15.971          | 17.140  | 18.436  | 16.620  | 16.577  | 17.059  |
| DF     | 6.411           | 27.804  | 27.881  | 28.145  | 28.173  | 28.222  |
| ES     | 10.632          | 11.068  | 10.616  | 11.274  | 10.830  | 10.235  |
| GO     | 18.947          | 24.752  | 23.523  | 17.615  | 19.516  | 19.045  |
| MA     | 17.823          | 16.049  | 15.564  | 14.987  | 14.396  | 13.580  |
| MT     | 20.403          | 19.357  | 19.612  | 21.927  | 21.588  | 23.398  |
| MS     | 11.283          | 11.226  | 11.099  | 12.476  | 10.599  | 10.360  |
| MG     | 102.737         | 97.936  | 97.057  | 107.986 | 103.487 | 101.468 |
| PA     | 19.961          | 20.480  | 19.759  | 17.970  | 19.308  | 15.488  |
| PB     | 47.077          | 47.584  | 44.530  | 45.540  | 44.312  | 45.989  |
| PR     | 47.077          | 47.584  | 44.530  | 45.540  | 44.312  | 45.989  |
| PE     | 24.104          | 23.636  | 24.285  | 23.629  | 22.468  | 21.780  |
| PI     | 11.102          | 12.215  | 11.763  | 9.861   | 11.018  | 11.876  |
| RJ     | 36.174          | 35.240  | 33.465  | 30.558  | 30.817  | 28.182  |
| RN     | 13.470          | 13.281  | 12.936  | 16.614  | 12.348  | 12.302  |
| RS     | 39.876          | 40.581  | 38.857  | 44.049  | 37.575  | 33.555  |
| RO     | 12.981          | 12.444  | 12.328  | 10.969  | 10.194  | 9.578   |
| RR     | 5.948           | 6.066   | 5.575   | 6.526   | 6.398   | 6.345   |
| SC     | 16.140          | 16.759  | 17.278  | 15.644  | 15.189  | 14.287  |
| SP     | 184.609         | 189.748 | 195.393 | 205.229 | 210.955 | 211.441 |
| SE     | 8.183           | 7.738   | 7.205   | 7.099   | 7.297   | 7.159   |
| TO     | 11.216          | 10.686  | 11.013  | 10.884  | 11.224  | 11.26   |
| Total  | 762.575         | 787.063 | 789.194 | 800.108 | 789.254 | 766.458 |

Fonte: Elaboração própria a partir das informações do Laboratório de Dados Educacionais (LDE), mantido pela UFPR e UFG, a partir dos microdados do Censo Escolar/ INEP 2013-2018.

Os dados constantes no Cadastro Funcional da Educação, obtidos junto à SEE-SP, diferem dos apresentados pelo LDE para o período de 2013 a 2018, como podemos ver na tabela abaixo:

**Tabela 2 – Número de funcionários da SEE-SP no período de 2004 a 2019, incluindo os afastados e os em substituição.**

| Ano  | QAE_DE | QAE_UE | QSE_DE | QSE_UE | QSE_outros | Total |
|------|--------|--------|--------|--------|------------|-------|
| 2004 | 9      | 35551  | 2082   | 4603   | 610        | 42855 |
| 2005 | 13     | 34483  | 2054   | 4354   | 608        | 41512 |
| 2006 | 18     | 33629  | 1973   | 4081   | 598        | 40299 |
| 2007 | 22     | 32.569 | 1926   | 3768   | 560        | 38845 |
| 2008 | 22     | 47.470 | 1881   | 3.397  | 570        | 53340 |
| 2009 | 25     | 45.031 | 1835   | 3037   | 625        | 50553 |
| 2010 | 30     | 46.639 | 1787   | 2.752  | 625        | 51833 |
| 2011 | 29     | 40.606 | 1732   | 7010   | 629        | 50006 |
| 2012 | 18     | 53.885 | 3341   | 2181   | 839        | 60264 |
| 2013 | 19     | 53.224 | 3845   | 1920   | 937        | 59945 |
| 2014 | 21     | 50.052 | 3801   | 2689   | 922        | 57485 |
| 2015 | 32     | 48.368 | 3639   | 1.542  | 868        | 54449 |
| 2016 | 31     | 44.711 | 3479   | 1.202  | 826        | 50249 |
| 2017 | 26     | 41.084 | 3311   | 944    | 776        | 46141 |
| 2018 | 25     | 39557  | 3208   | 844    | 764        | 44398 |
| 2019 | 19     | 36518  | 3163   | 662    | 774        | 41136 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pelo Cadastro Funcional da Educação, da SEE-SP.

*Legenda:*

QAE\_DE: Quadro de Apoio Escolar, em exercício nas Diretorias de Ensino.

QAE\_UE: Quadro de Apoio Escolar, em exercício nas unidades escolares.

QSE\_DE: Quadro Secretaria da Educação, em exercício nas Diretorias de Ensino.

QSE\_UE: Quadro Secretaria da Educação, em exercício nas Unidades Escolares.

QSE\_Outros: Quadro Secretaria da Educação, em exercício em diferentes órgãos da SEE-SP.

A explicação para uma diferença tão expressiva pode estar relacionada às categorias consideradas e a origem dos dados nos dois levantamentos. Nos dados fornecidos pelo LDE, obtidos nos censos escolares, foram considerados “funcionários” todos os que atuam na educação básica – e não apenas nas unidades escolares – e fora das salas de aula. A nota técnica emitida pelo LDE informa que para “profissionais em sala de aula” foram considerados: docente, auxiliar/ assistente educacional, profissional/ monitor de atividade complemen-

tar, tradutor intérprete de Libras, docente titular - coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EaD e docente tutor - auxiliar (de módulo ou disciplina) – EaD exercidas na escola atuantes em turmas cujo tipo de atendimento não seja de atividade complementar, nem de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como na categoria “docentes” a nota técnica informa que só foram considerados aqueles que estavam, efetivamente, em regência em sala de aula, pode-se inferir que todas as pessoas que não estavam com regência em sala de aula foram tipificadas como “funcionários”, o que pode ter incluído docentes em outras funções, por exemplo. De todo modo, tomaremos como quantitativo de funcionários na rede estadual paulista as informações coletadas junto à SEE-SP. Os dados do LDE são um bom indicativo para conhecermos a presença deste segmento nas diferentes redes públicas de ensino no Brasil.

Nos dados apresentados na tabela 02 estão considerados os funcionários que integram o QAE e o QSE, em exercício nas unidades escolares, diretorias de ensino e órgãos da SEE/SP; nesse último caso, a SEE-SP informou o quantitativo de funcionários do QSE em exercício também em órgãos como o Conselho Estadual de Educação (CEE), o Gabinete do Secretário, Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAPE), a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), a Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE), a Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI), entre outros, identificados na tabela como QSE\_outros. Na tabela abaixo apresentamos as informações disponíveis no Portal da Transparência do governo do estado de São Paulo, a partir dos dados informados pela Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH) - Secretaria da Fazenda e Planejamento:<sup>3</sup>

3 *Nota:*

1. A CRH só divulga os dados a partir do ano de 2014. Em cada ano considerado a data-base para apuração dos dados foi 31 de dezembro.
2. Todos os cargos e funções de ASE, AAE, ASG e SE serão extintos na vacância; em relação ao AOE, serão extintos na vacância as 988 vagas do SQF, totalizando, assim, 7.054 cargos.
3. De acordo com informação do CRH, até 31/12/2019 havia 14.556 cargos vagos.

**Tabela 3 - Número de cargos/funções providos, no período de 2014 a 2019, considerando os destinados à extinção na vacância.**

| Cargo e/ou Função | 2014   |       | 2015   |       | 2016   |       | 2017   |       | 2018   |       | 2019   |       |
|-------------------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|
|                   | SQC    | SQF   |
| AOE               | 36.926 | 1.784 | 37.917 | 1.642 | 34.567 | 1.430 | 32.475 | 1.302 | 30.551 | 1.145 | 29.906 | 988   |
| ASE               | 8.131  | 0     | 7.572  | 0     | 6.332  | 0     | 5.595  | 0     | 4.670  | 0     | 3.886  | 0     |
| AAE               | 150    | 0     | 140    | 0     | 124    | 0     | 109    | 0     | 96     | 0     | 71     | 0     |
| ASG               | 254    | 1.065 | 238    | 989   | 174    | 709   | 138    | 610   | 109    | 501   | 89     | 406   |
| SE                | 2.322  | 34    | 2.234  | 25    | 2.096  | 20    | 1.962  | 14    | 1.761  | 12    | 1.603  | 11    |
| TOTAL             | 47.783 | 2.883 | 48.101 | 2.656 | 43.293 | 2.159 | 40.279 | 1.926 | 37.187 | 1.658 | 35.555 | 1.405 |

**Legenda:**  
 AOE – Agente de Organização escolar.  
 ASE – Agente de Serviços Escolares.  
 AAE – Assistente de Administração Escolar.  
 ASG – Auxiliar de Serviços Gerais.  
 SE – Secretário de Escola.  
 SQC – Subquadro de Cargos Públicos.  
 SQF – Subquadro de Funções-Atividades.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis em <http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/Artigo%20115.html>. Consulta em 07/07/2020.

É possível perceber que as informações constantes das tabelas 02 e 03 não coincidem em virtude da natureza do dado. Na tabela 02, o Cadastro Funcional da Educação, da SEE-SP, trata do número de funcionários, incluindo os afastados e as substituições, assim, para um mesmo cargo e/ou função, pode-se contar mais de um funcionário. Já na tabela 03, a CRH considera apenas o número de cargos e/ou funções. Nesse sentido, os afastamentos e substituições não estão sendo considerados. Como podemos ver, no período de cinco anos há uma diminuição significativa de cargos/funções do QAE, passando de 50.666 em 2014 para 36.960 em 2019. De acordo com a CRH, a diferença refere-se aos cargos vagos que serão providos mediante concurso público. Ainda assim, se somarmos os cargos vagos aos providos (o último concurso foi em 2019) e subtrairmos os cargos destinados à extinção na vacância, em virtude da reorganização da carreira, teremos 44.462 cargos, ou seja, menos 6.204 cargos em relação ao ano de 2014.

É importante ressaltar que, acompanhando a redução de cargos e funções de trabalhadores não docentes, a SEE-SP reorganizou por meio da Resolução SE n.º 12/2017 o módulo dos integrantes do QAE e do QSE nas escolas de educação básica, adotando como parâmetro para definição do módulo do AOE o número de classes e de turnos de funcionamento nas unidades escolares, diferenciando as dedicadas exclusivamente aos anos iniciais do ensino fundamental, com até dois turnos, daquelas com o ensino fundamental e médio, organizadas em até três turnos.

**Tabela 4 - Módulo de AOE para escolas exclusivas de anos iniciais de Ensino Fundamental.**

| Número de Classes | Número de turnos |   |
|-------------------|------------------|---|
|                   | 1                | 2 |
| 04 a 07           | 2                | 3 |
| 08 a 15           | 3                | 4 |
| 16 a 25           | 4                | 5 |
| 26 a 35           | 5                | 6 |
| 36 a 45           | 6                | 7 |
| 46 a 55           | 7                | 8 |
| Acima de 55       | 8                | 9 |

Fonte: São Paulo (2017).

**Tabela 5 - Módulo de AOE para escolas de Ensino Fundamental e/ou Médio.**

| Número de Classes | Nº de turnos |    |    |
|-------------------|--------------|----|----|
|                   | 1            | 2  | 3  |
| 04 a 07           | 2            | 3  | 4  |
| 08 a 15           | 3            | 4  | 5  |
| 16 a 25           | 4            | 5  | 7  |
| 26 a 35           | 5            | 7  | 9  |
| 36 a 45           | 7            | 9  | 11 |
| 46 a 55           | 8            | 10 | 12 |
| 56 a 65           | -            | 11 | 13 |
| 66 a 75           | -            | 12 | 14 |
| 76 a 85           | -            | 13 | 15 |
| 86 a 95           | -            | 13 | 16 |
| Acima de 95       | -            | 14 | 17 |

Fonte: São Paulo (2017).

É importante destacar que mesmo considerados extintos na vacância, os ASE, que representam o segundo maior grupo do QAE, também têm o módulo fixado observando a relação “número de alunos” (e não mais de “classes”, como no caso dos AOE) e os de turnos de funcionamento das escolas. No entanto, para a definição do módulo, a SEE-SP incluiu outro parâmetro, passando a considerar se os serviços relativos à limpeza são executados por funcionários e/ou servidores do QAE / QSE ou se são executados por empresas contratadas. Do mesmo modo, influenciou na definição do módulo o fato de a merenda ser centralizada (executada por funcionários e/ou servidores do QAE / QSE), descentralizada (executada pela prefeitura municipal) ou terceirizada, executada por empresa contratada. Nesses cenários, escolas com serviço de limpeza terceirizado e merenda terceirizada (ou descentralizada, executada pela prefeitura municipal) não comportariam ASE.

A SEE-SP apresentou três possibilidades de organização do módulo dos ASE. No primeiro modelo, estão contempladas as unidades escolares cujo módulo é formado, exclusivamente, por servidores do QAE, sem a presença de trabalhadores contratados por empresas terceirizadas. No segundo, as escolas com

serviços de limpeza centralizado e de merenda terceirizado ou descentralizado (quando sob responsabilidade da prefeitura municipal). No terceiro, escolas com serviços de limpeza terceirizado e de merenda centralizado. Apresentamos abaixo as três possibilidades de organização do módulo dos trabalhadores não docentes em Educação nas escolas estaduais de São Paulo:<sup>4</sup>

**Tabela 6 - Módulo de ASE em escolas com serviços de merenda e de limpeza centralizados**

| Número de alunos | Número de turnos |    |    |
|------------------|------------------|----|----|
|                  | 1                | 2  | 3  |
| de 1 a 210       | 4                | 5  | 6  |
| de 211 a 4120    | 5                | 6  | 7  |
| de 421 a 630     | 5                | 6  | 7  |
| de 631 a 840     | 6                | 7  | 8  |
| de 841 a 1.050   | 6                | 7  | 8  |
| de 1.051 a 1.290 | 7                | 8  | 9  |
| de 1.291 a 1.530 | 8                | 9  | 10 |
| de 1.531 a 1.770 | 9                | 10 | 11 |
| de 1.771 a 2.010 | -                | 11 | 12 |
| de 2.011 a 2.250 | -                | 12 | 13 |
| de 2.251 a 2.490 | -                | 13 | 14 |
| de 2.491 a 2.730 | -                | 13 | 15 |
| de 2.731 a 2.970 | -                | 15 | 16 |
| Acima de 2.970   | -                | 16 | 17 |

Fonte: São Paulo (2017).

4 Seria importante conhecermos o quantitativo de trabalhadores não docentes, entre servidores do QAE/QSE e terceirizados, por unidade escolar, pois isso possibilitaria aferir o cumprimento do módulo. No entanto, a SEE-SP forneceu somente informações sobre o número de servidores do QAE e QSE, por diretoria de ensino. Procurada, a Afuse também não dispunha dessas informações.

**Tabela 7 - Módulo de ASE em escolas com serviço de limpeza centralizado e de merenda terceirizado ou descentralizado.**

| Número de alunos | Número de turnos |    |    |
|------------------|------------------|----|----|
|                  | 1                | 2  | 3  |
| de 1 a 210       | 2                | 3  | 4  |
| de 211 a 4120    | 3                | 4  | 5  |
| de 421 a 630     | 3                | 4  | 5  |
| de 631 a 840     | 4                | 5  | 6  |
| de 841 a 1.050   | 4                | 5  | 6  |
| de 1.051 a 1.290 | 5                | 6  | 7  |
| de 1.291 a 1.530 | 6                | 7  | 8  |
| de 1.531 a 1.770 | 7                | 8  | 9  |
| de 1.771 a 2.010 | -                | 9  | 10 |
| de 2.011 a 2.250 | -                | 10 | 11 |
| de 2.251 a 2.490 | -                | 11 | 12 |
| de 2.491 a 2.730 | -                | 12 | 13 |
| de 2.731 a 2.970 | -                | 13 | 14 |
| Acima de 2.970   | -                | 14 | 15 |

Fonte: São Paulo (2017).

**Tabela 8 - Módulo de ASE em escolas com serviço de limpeza terceirizado e de merenda centralizado.**

| Número de alunos | Número de turnos |    |    |
|------------------|------------------|----|----|
|                  | 1                | 2  | 3  |
| de 1 a 300       | 2                | 3  | 4  |
| de 301 a 600     | 3                | 4  | 5  |
| de 601 a 900     | 3                | 4  | 5  |
| de 901 a 1.200   | 4                | 5  | 6  |
| de 1.201 a 1.500 | 4                | 5  | 6  |
| de 1.051 a 1.290 | 5                | 6  | 7  |
| de 1.501 a 1.740 | 6                | 7  | 8  |
| de 1.741 a 1.980 | 7                | 8  | 9  |
| de 1.981 a 2.220 | -                | 9  | 10 |
| de 2.221 a 2.460 | -                | 10 | 11 |
| de 2.461 a 2.700 | -                | 11 | 12 |
| de 2.701 a 2.940 | -                | 12 | 13 |
| de 2.941 a 3.180 | -                | 13 | 14 |
| Acima de 3.180   | -                | 14 | 15 |

Fonte: São Paulo (2017).

Com a proposição desses módulos, a SEE-SP reforça o processo de terceirização do QAE em curso na rede estadual desde o ano de 2008. Vale lembrar que no ano de 2008 a SEE-SP publicou um edital para a contratação de 20 mil funcionários temporários, atraindo 325 mil inscritos. À época, a secretaria prestou as seguintes informações em seu sítio na Internet:

Os aprovados atuarão por 12 meses nas 5.500 escolas da rede estadual de São Paulo. O trabalho deverá começar no dia 1º de abril [do ano de 2008]. Nesse período, a pasta vai abrir pregões e contratar empresas para terceirizar os serviços de merenda, limpeza e inspeção nas escolas. O concurso selecionará candidatos a dois cargos: agentes de serviços escolares e de organização escolar. Os agentes de serviços escolares ficarão responsáveis pela merenda e pela limpeza das escolas. A função exige a 4ª série completa, e o salário inicial é de R\$ 602,03. Para o cargo de agente de organização escolar, é preciso ter ensino fundamental completo e algum conhecimento de informática. Esses profissionais atuarão nas secretarias das escolas e na

inspeção de alunos e receberão salário de R\$ 627,49 por mês. A jornada de trabalho para as duas funções é de 40 horas semanais. Além do salário, os aprovados no concurso terão direito a vantagens como 13º salário, salário-família, ajuda de custo, gratificação por trabalho extra e adicional por serviço noturno. Essas contratações atendem uma determinação do MPT (Ministério Público do Trabalho), que ordenou que os cooperados contratados pelas APMs (Associações de Pais e Mestres) fossem demitidos.<sup>5</sup>

As informações sobre o início do processo de terceirização não estão organizadas no sítio da secretaria, no entanto, nesse comunicado sobre o processo seletivo para a contratação de funcionários temporários, fica explicitada a intenção da secretaria em dar início à terceirização de serviços na rede no ano seguinte.

Em 2011 o governo do estado de São Paulo, com a justificativa de modernizar e padronizar a gestão de seus contratos públicos, publicou 20 cadernos intitulados “estudos técnicos de serviços terceirizados”, atualizados frequentemente, pois trazem informações sobre valores de serviços e utilização de recursos, dedicando o volume 15 ao tema “limpeza escolar”. Organizado em duas partes, o caderno traz informações gerais, diretrizes que devem nortear o processo de terceirização e, na sequência, orientações sobre como deve ser realizada a limpeza escolar. Informações sobre custos, preços, processos de licitação, entre outros, integram o material.

Este volume trata do estabelecimento de diretrizes e parâmetros para orientar a contratação dos serviços de limpeza em ambiente escolar, visando à padronização e à qualidade das atividades a serem executadas [...] Neste documento são apresentadas definições gerais e específicas para cada tipo de serviço com seus respectivos componentes, indicando, entre outros aspectos, as características da realização das atividades de limpeza, bem como as frequências de execução, estabelecidas de forma a promover o bem-estar de alunos, funcionários e demais pessoas que transitam no ambiente escolar. (SÃO PAULO, 2019, p. 5).

E recomenda

---

5 Informação disponível em <https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/na-imprensa/estado-abre-concurso-para-20-mil-temporarios/>. Acesso em 05/05/2020.

[...] a utilização da seguinte nomenclatura nas contratações: **Prestação de Serviços de Limpeza em Ambiente Escolar**. Previamente à adoção da contratação dos serviços de limpeza em ambiente escolar, cada unidade deverá verificar a necessidade da contratação da prestação de serviço para 2 ou 3 turnos que for mais aderente a sua realidade. Além disso, deverá certificar, em seu quadro de pessoal, a inexistência de agentes de serviços de limpeza ou auxiliares de serviços de limpeza. Desse modo, não poderão ser objeto de terceirização as atividades inerentes às categorias funcionais, salvo expressa disposição legal em contrário, ou quando se tratar de cargo extinto, total ou parcialmente, no âmbito do quadro geral de pessoal. (SÃO PAULO, 2019, p. 5 – negrito no original).

Com módulos defasados, poucos servidores e muito trabalho, não é difícil entender o entusiasmo de vários diretores de escola com a possibilidade de ter um maior número de trabalhadores contratados mediante processo de terceirização, como registrado por Cunha (2015), em pesquisa sobre a terceirização de funcionários em escolas públicas na região de Marília (SP).

De acordo com estudos realizados pela Fundação Instituto de Administração (FIA), o governo de São Paulo obteve uma economia orçamentária gerada pelos contratos celebrados no período de janeiro a novembro de 2017, com o modelo de terceirização. Especificamente em relação ao segmento “limpeza”, no item “limpeza escolar”, serviço executado pelos ASE no âmbito das unidades escolares, são apresentadas 3.353 contratações de serviços, sendo R\$ 13.100,615,03 na modalidade pregão, e R\$ 22.291.118,43 calculado pelo preço de referência, gerando uma economia orçamentária de R\$ 9.190.503,40, o equivalente a 41,23%.<sup>6</sup> Fica evidente, portanto, todo o esforço da SEE-SP em desorganizar o QAE e, gradativamente, ampliar o modelo de terceirização, servindo-se, para tanto, de um discurso de modernização.

A modernização dos serviços de limpeza nas unidades escolares é resultado prático das propostas acatadas pela Administração e sugeridas pelo Grupo de Trabalho constituído por representantes da Secretaria de Estado da Educação, Secretaria de Gestão Pública e Procuradoria Geral do Estado, grupo este instituído para análise e apresentação de propostas de modernização do

6 Dados disponíveis em: [https://www.bec.sp.gov.br/BEC\\_Servicos\\_UI/CadTerc/UI\\_sVolumeItemRelaciona.aspx?volume=803&anexoID=490](https://www.bec.sp.gov.br/BEC_Servicos_UI/CadTerc/UI_sVolumeItemRelaciona.aspx?volume=803&anexoID=490). Acesso em 09/07/2020.

quadro de apoio escolar com atuação na área de serviços de limpeza e no preparo de merenda escolar, em virtude do absenteísmo e afastamentos dos servidores e pela necessidade de substituição do modelo de contratação de prestação de serviços de apoio administrativo por meio do convênio FDE/APM (Fundação do Desenvolvimento da Educação e Associação de Pais e Mestres), que somados causavam descontinuidade dos trabalhos junto às unidades escolares, sem possibilidade de substituição imediata dos prestadores de serviços ou mesmo de servidores. (NOVAES et al., 2009, p. 3).

E os autores, todos em cargos técnicos da SEE-SP à época da publicação, prosseguem explicando quais são os objetivos do processo:

O objetivo inicial de contratação para 1.819 Unidades escolares foi atingido e inclusive já está sendo ampliado com a abertura da Fase II. Na Fase I do processo de terceirização dos serviços de limpeza concomitantemente foi realizado o processo de movimentação de pessoal do quadro efetivo (Agente de Serviços Escolares) visando adequar o quadro de servidores ainda existentes e, uma vez que a terceirização se dará gradativamente até o desligamento desses servidores (aposentadorias ou afastamentos legais), o que resultou na terceirização de aproximadamente 36% das unidades escolares em todo o Estado, lembrando que tais servidores, além da limpeza têm como atribuição as tarefas de preparo da alimentação escolar. Neste momento, após a acomodação da Fase I (terceirização e movimentação de pessoal – preenchimento do módulo) ainda tem sido demandadas, pelas escolas e Diretorias de Ensino, algumas situações em que a movimentação de pessoal não resolveu a situação da produtividade da limpeza e preparo da alimentação, ou seja, ainda que o quadro (módulo) tenha sido preenchido existe a defasagem de pessoal para a execução completa das tarefas tendo sido autorizada a abertura da Fase II da contratação de serviços terceirizados de limpeza, onde em primeiro lugar deverão ser remanejados internamente os servidores da tarefa limpeza para a tarefa merenda dentro de uma mesma escola. (NOVAES et al., 2009, p. 11).

A Afuse, no Congresso estadual de 2008, já alertava para a emergência do processo de terceirização envolvendo o QAE, denunciando que “em vários estados e municípios, os funcionários de escola estão na ponta do processo de terceirização” (AFUSE, 2008). Essa questão permaneceu na pauta do sindicato por todos os anos e, no congresso de 2017, com o processo de terceirização em curso, destaca:

O projeto aprovado regulamenta a terceirização sem limites, nas esferas públicas e privadas. Permite expressamente que a empresa terceirizada subcontrate outras empresas (quarteirização) para “contratar, remunerar e dirigir os trabalhos de seus empregados”. Abre um precedente perigoso para permitir que lei autorize a contratação de trabalho temporário para substituir trabalhadores em greve e admite que acordo ou convenção coletiva possa dispor de outros prazos daqueles definidos na lei - é a prevalência do negociado sobre o legislado. Prevê ainda que o período do contrato temporário possa ultrapassar os 260 dias. (AFUSE, 2017, p. 9).

A Afuse está se referindo ao Projeto de Lei Complementar n.º 257/2016, mais tarde transformado na Lei Complementar n.º 156/2016, bem como da Emenda Constitucional EC 95/2016, que instituiu o Novo Regime Fiscal. De acordo com o sindicato, tais dispositivos legais “visam achatar remunerações e suprimir direitos dos servidores públicos e a agenda do golpe no país tende a agravar não só o desemprego e a renda do trabalho, mas também os direitos e as relações de trabalho” (AFUSE, 2017, p. 9).

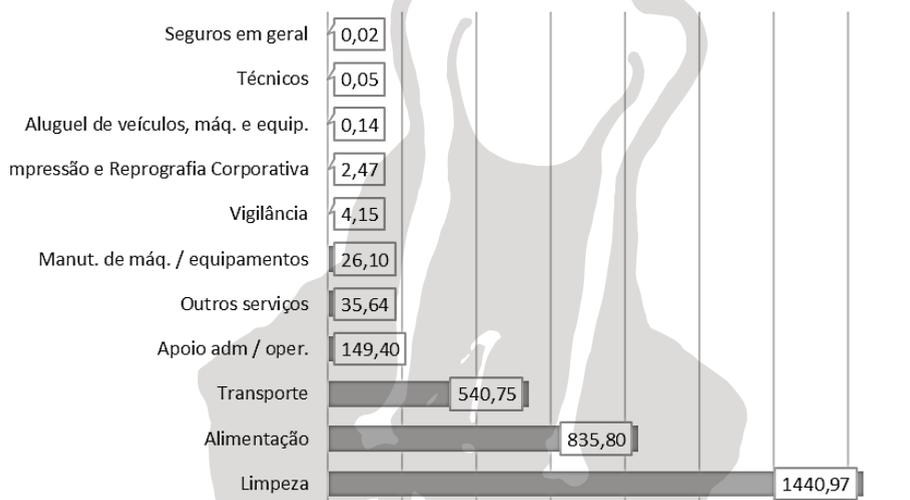
No portal da transparência do governo do estado de São Paulo encontramos uma descrição dos gastos com serviços terceirizados, entre os anos de 2014 e 2019,<sup>7</sup> e as despesas com limpeza, alimentação e transporte são as que mais consomem recursos públicos. Também chama a atenção os gastos com “apoio administrativo/operacional” e “outros serviços”, dada a natureza genérica da descrição. Em relação à classificação “apoio administrativo/ operacional”, os gastos estão relacionados, basicamente, aos contratos para prestação de serviços de apoio aos alunos com deficiência que apresentem limitações motoras e outras que acarretem dificuldades de caráter permanente ou temporário no autocuidado. Em “outros serviços” estão identificados os contratos de serviços relacionados à telefonia fixa, exceto em três diretorias que, nessa rubrica, também contrataram serviços de escolarização a alunos com transtornos do espectro autista por instituições especializadas, e uma diretoria que contratou, por duas vezes, profissional de apoio escolar da empresa Associação Educacional

---

7 No portal é possível ter acesso à relação dos contratos de serviços terceirizados em vigor, registrados no sistema de monitoramento dos contratos de serviços terceirizados, pelos órgãos da administração direta e indireta da administração estadual, monitorados pela Corregedoria Geral da Administração. Disponível em <http://www.transparencia.sp.gov.br/ContrST.html>. Acesso em 03/07/2020.

da Juventude (ASSEJ). Abaixo apresentamos os valores consolidados, por tipo de serviço realizado, considerando todas as diretorias de ensino do Estado<sup>8</sup> e excluindo outros órgãos como fundações, gabinetes, coordenadorias etc.:

**Gráfico 1 – Gastos com empresas terceirizadas, por tipo de serviço, entre os anos de 2014 e 2019, pelas diretorias de ensino (valores em milhões de reais).**

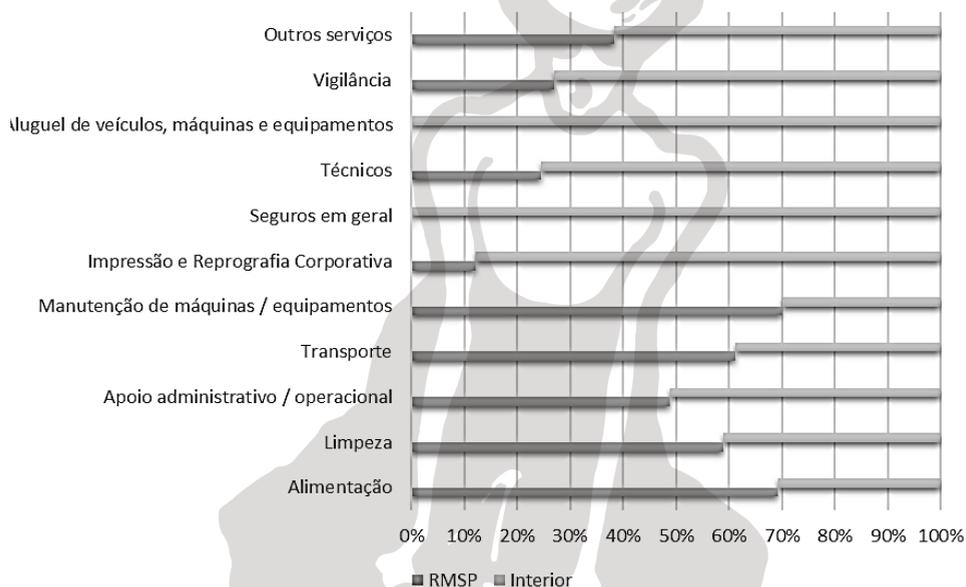


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis em <http://www.transparencia.sp.gov.br/ContrST.html>.

Ao compararmos a utilização de serviços terceirizados pelas diretorias de ensino, separando-as em dois grupos – Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) e interior do estado, os gastos com serviço terceirizado ficam assim distribuídos:

<sup>8</sup> O quadro completo, com a discriminação de contratos por diretoria de ensino, encontra-se disponível no Apêndice A.

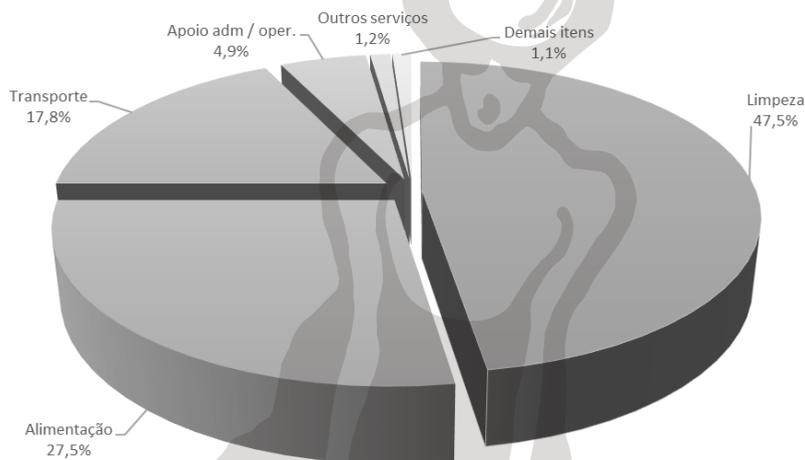
**Gráfico 2 – Gastos com empresas terceirizadas (valores em milhões de reais), por tipo de serviço, entre os anos de 2014 e 2019, pelas diretorias de ensino da RMSP e do Interior do estado de São Paulo.**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis em <http://www.transparencia.sp.gov.br/ContrST.html>.

Se observarmos apenas os serviços que dizem respeito às atividades executadas pelo QAE, é possível perceber que a RMSP avançou mais nesse tipo de contratação do que as diretorias de ensino do interior. E no gráfico abaixo, apresentamos o percentual dos gastos com serviços terceirizados, considerado o valor total de contratos no período:

**Gráfico 3 – Gastos com serviços terceirizados em relação ao valor total dos contratos celebrados pelas diretorias de ensino entre os anos de 2014 e 2019.**



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponíveis em <http://www.transparencia.sp.gov.br/ContrST.html>.

O avanço na contratação de serviços de limpeza e de alimentação justificam a preocupação dos integrantes do QAE, sempre presente nos encontros da categoria realizados pela Afuse. De acordo com Pochmann (2019)

A terceirização tende a avançar rapidamente, possibilitando a generalização do rebaixamento das condições de trabalho. [...] A sua generalização nos setores público e privado tornarão cada vez mais rebaixadas as atuais condições de trabalho, o que significa retroagir àquelas prevalentes no início do século passado. Ou seja, uma regressão de um século nas conquistas da classe trabalhadora. [...] A mão de obra no setor público torna-se contratada como o que já ocorre no processo de compras públicas, como na merenda escolar, na coleta do lixo, no transporte coletivo, entre outros. Guardas municipais, professores, profissionais de saúde, entre tantos outros servidores, deixam de ingressar na função pública pelo mérito do pro-

cesso seletivo estabelecido em concurso para prevalecer o emprego de menor da mão de obra de menor preço. O Brasil encontra-se diante do maior desemprego de sua história urbana, o que o coloca entre os três países com maior quantidade de pessoas sem trabalho no mundo. Nestas condições, a terceirização tende a avançar ainda mais rapidamente, possibilitando a generalização do rebaixamento das condições de trabalho e de rendimento sem paralelo. (POCHMANN, 2019, p. 01).

As sucessivas ações que afetaram a organização da carreira do QAE, associadas ao processo crescente de contratação de trabalhadores terceirizados, serviram para reduzir o número de trabalhadores não docentes do QAE nas escolas estaduais e, a despeito do declínio de matrículas no período na rede estadual paulista, como apontado pelo dados do censo escolar no mesmo período, o número de trabalhadores não docentes em exercício nas escolas estaduais é insuficiente diante da natureza do trabalho que realizam. A Resolução SE 52/2011 lista em seu artigo 3º vinte e seis ações a serem realizadas pelos AOE, determinando, ainda, no caso do ASE:

- I – executar tarefas relacionadas a limpeza, manutenção e conservação da unidade escolar, incluindo as áreas interna e externa do prédio, bem como suas instalações, móveis e utensílios;
- II – executar, quando necessário, atividades relacionadas ao controle, manutenção, preparo e distribuição da merenda escolar;
- III – auxiliar na vigilância da área interna da escola e na manutenção da disciplina dos alunos, de forma geral;
- IV – executar outras tarefas, relacionadas à sua área de atuação, que lhe forem determinadas pelo superior imediato. (SÃO PAULO, 2011).

Além das atribuições estabelecidas pela Resolução SE 52/2011, a SEE-SP explicitou no Edital SE n.º 01/2018, destinado ao provimento de cargos de AOE, as suas expectativas como o perfil profissional desejado, envolvendo “características e habilidades”:<sup>9</sup>

- iniciativa, responsabilidade e sigilo profissional;

9 Edital disponível em <https://sedusp.selecao.net.br/uploads/280/concursos/2/anexos/0965d2b1149321d701c86b8b0ccc7440.pdf>. Acesso em 10/02/2020.

- dinamismo no desenvolvimento das tarefas;
- assertividade nas resoluções;
- *flexibilidade em relação ao novo*;
- trabalhar em equipe;
- cordialidade nas relações interpessoais;
- comprometimento: engajamento com os objetivos do trabalho que realiza e ser capaz de traçar estratégias para atendê-las, bem como aperfeiçoá-las;
- conhecer competências que estão sendo exigidas para o desempenho das funções, do cargo para o qual concorre;
- capacidade de inovar e socializar o conhecimento e a experiência profissional;
- comunicar-se de maneira eficaz e eficiente;
- *capacidade de trabalhar sob pressão*;
- *buscar os melhores resultados e não o simples preenchimento da vaga disponível*. (SÃO PAULO, 2018 – grifos nossos).

O desejo por um profissional que seja “flexível em relação ao novo”, que suporte “trabalhar sob pressão” e, ao mesmo tempo, esteja atento para “buscar os melhores resultados”, revela uma concepção de trabalho e de trabalhador da SEE-SP bastante alinhada à perspectiva gerencial. Como alerta Ball (2001), trata-se de “uma profunda mudança na natureza da relação entre trabalhadores e o seu trabalho - o comprometimento com o “serviço” perde o seu valor ou sentido e o juízo profissional submete-se aos requisitos da performatividade e marketing” (BALL, 2001, p. 111).

Além dos cargos já descritos, existe na rede estadual paulista a função de Gerente de Organização Escolar (GOE). O GOE é uma função gratificada e só pode ser designado para ocupá-la o titular de cargo ou ocupante de função-atividade de agente de organização escolar, de secretário de escola ou de assistente de administração escolar, do QAE da Secretaria da Educação. Também é exigência para a designação a apresentação de Certificado Ocupacional,<sup>10</sup> dentro do prazo de validade, e a escolaridade mínima referente ao ensino médio ou equivalente.

---

10 Trata-se de um documento obtido mediante processo de certificação gerido pela Secretaria de Gestão Pública. O processo para obtenção do certificado foi inicialmente regulado por meio do Decreto n.º 57.462/2011, revogado pelo Decreto n.º 64.902, de 1 de abril de 2020, que regulamentou o § 1º do artigo 18 da Lei Complementar n.º 1.144, de 11 de julho de 2011.

**Tabela 9 - Quantidade de GOE designados na rede estadual paulista, em 2018 e 2019, por cargo de classificação.**

| Cargo de Classificação              | 2018  | 2019  |
|-------------------------------------|-------|-------|
| Agente de Organização Escolar       | 3.354 | 3.377 |
| Secretário de Escola                | 1.248 | 1.151 |
| Assistente de Administração Escolar | 22    | 19    |
| Total                               | 4.624 | 4.547 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados fornecidos pela SEE-SP.

A legislação estadual não é econômica em relação às atribuições do GOE. A Resolução SE 11/2017 altera o artigo 7º da Resolução SE 52/2011 e amplia as ações pelas quais o GOE deve se responsabilizar, incorporando, na verdade, atribuições de todos os cargos e funções do QAE condenados à extinção na vacância. São seis blocos com 53 atribuições:

- a) em relação à Gestão Geral: 14 atribuições
- b) em relação às rotinas de Administração de Pessoal: 11 atribuições
- c) em relação às rotinas de Vida Escolar: oito atribuições
- d) em relação às rotinas de Organização Escolar: quatro atribuições
- e) em relação às rotinas de Gestão de Recursos: 13 atribuições
- f) em relação às rotinas de Integração Escola e Comunidade: três atribuições

Em meio a tantas atribuições, encontramos, em cada um dos blocos, tarefas com níveis de abrangência muito altos, entre elas, no bloco 1 (em relação à gestão geral), a tarefa de:

[...] participar do planejamento, organização, coordenação, avaliação e integração de todas as atividades desenvolvidas no âmbito da unidade escolar  
 [...] estimular, conjuntamente com o Diretor de Escola, o desenvolvimento profissional dos Agentes de Organização Escolar, Agentes de Serviços Escolares, Secretários de Escola e Assistentes de Administração Escolar, proporcionando oportunidades de aprimoramento. (SÃO PAULO, 2017).

A criação dessa função gratificada no âmbito da SEE-SP serviu para camuflar a degradação do QAE, já que não se trata de um novo cargo, e dar su-

porte às atividades de terceirização, já que, dentre as atribuições do GOE, está a tarefa de manter “registro de dados referentes à Associação de Pais e Mestres, ao Conselho de Escola, e a verbas, estoque de merenda escolar, contratos de terceirização, disponibilidade de recursos financeiros, devendo prestar contas dos gastos efetuados na unidade escolar” (SÃO PAULO, 2017).

### **A organização da carreira do Quadro de Apoio Escolar na rede estadual paulista**

Já sob a égide da Resolução CNE/CEB 05/2010, é publicada pelo governo do estado de São Paulo a Lei Complementar n.º 1.144/2011, instituindo o Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação de São Paulo. O ingresso na carreira do QAE ocorre mediante concurso público, de provas e títulos, sendo exigido para o ASE a conclusão do ensino fundamental e, para o AOE, certificado de conclusão do ensino médio, ou equivalente, além de conhecimentos de informática. De acordo com a LC n.º 1.144/2011, o estágio probatório compreende os três primeiros anos e, nesse período, o servidor será avaliado, observados os seguintes critérios: assiduidade, disciplina, iniciativa, produtividade e responsabilidade. Paralelamente, ocorrerá – ainda segundo a LC n.º 1.144/2011 – o acompanhamento por uma Comissão Especial de Avaliação de Desempenho, em conjunto com os órgãos subsetoriais de recursos humanos da Secretaria da Educação e as chefias imediata e mediata, que deverão proporcionar condições para a adaptação do servidor ao ambiente de trabalho, orientá-lo no desempenho de suas atribuições, verificar o seu grau de adaptação ao cargo e a necessidade de submetê-lo a programa de capacitação.

Admitindo que tais servidores atendam apenas às condições mínimas em relação à formação, e sabendo que a SEE-SP não aderiu ao *Profunionário*, no momento em que o curso só era oferecido mediante convênio com as secretarias estaduais de Educação, fica evidente a dificuldade dos servidores desse quadro serem considerados, formalmente, “profissionais da educação”, nos termos dos artigos 61 e 62-A da LDBEN/96, usufruindo dos benefícios que tal enquadramento possibilita. A reivindicação por parte da categoria

para que a SEE-SP assumisse o compromisso pela formação profissional dos integrantes do QAE, o que não foi atendido, esteve presente em diversas manifestações da Afuse. No Congresso estadual de 2014, a Afuse aborda duas questões, entre outras, que estão interligadas na compreensão do sindicato e que afetam os integrantes do QAE naquele momento: a terceirização e a profissionalização. Contra a terceirização, a Afuse lembra que o PNE fixou percentual mínimo para a contratação permanente de funcionários profissionalizados junto às redes de ensino; assim, a profissionalização dos servidores fortalece a reivindicação por melhores condições de trabalho e o combate ao processo de terceirização e contratos temporários. Segundo a Afuse, é necessário que a valorização dos profissionais da educação seja garantida aos integrantes do QAE “na forma de política pública institucionalizada, com efetiva vinculação à carreira, a fim de superar os atuais programas fragmentados e sustentados por bolsas, que não dialogam com o projeto de valorização profissional dos/as trabalhadores/as” (AFUSE, 2014). A tensão profissionalização versus valorização permanece na pauta de reivindicação da categoria.

Além das condições de trabalho, agravadas com o processo de terceirização e a dificuldade de profissionalização, de modo a garantir os benefícios assegurados para os profissionais da Educação, as questões relacionadas a salário e progressão funcional dos integrantes do QAE precisam ser examinadas. Os anexos da Lei Complementar n.º 1.144/2011 estabelecem as seguintes escalas com vigência a partir do mês de julho de 2014:

**Tabela 10 - Escalas de Vencimentos do Quadro de Apoio Escolar, jornada de 40 horas, com Vigência a partir de 01/07/2014.<sup>11</sup>**

| Estrutura I   |          |          |          |          |          |          |          |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Agente de Serviços Escolares                                |          |          |          |          |          |          |          |
| Faixa/Nível   | I        | II       | III      | IV       | V        | VI       | VII      |
| 1   | 807,79   | 848,18   | 890,59   | 935,12   | 981,88   | 1.030,97 | 1.082,52 |
| 2   | 971,78   | 1.020,37 | 1.071,39 | 1.124,96 | 1.181,21 | 1.240,27 | 1.302,28 |
| Estrutura II  |          |          |          |          |          |          |          |
| Agente de Organização Escolar                               |          |          |          |          |          |          |          |
| Faixa/Nível   | I        | II       | III      | IV       | V        | VI       | VII      |
| 1   | 971,78   | 1.020,37 | 1.071,39 | 1.124,96 | 1.181,21 | 1.240,27 | 1.302,28 |
| 2   | 1.311,91 | 1.377,50 | 1.446,38 | 1.518,70 | 1.594,63 | 1.674,36 | 1.758,08 |
| 3   | 1.771,07 | 1.859,63 | 1.952,61 | 2.050,24 | 2.152,75 | 2.260,39 | 2.373,41 |
| Estrutura III – Cargos em extinção                          |          |          |          |          |          |          |          |
| Secretário de Escola e Assistente de Administração Escolar. |          |          |          |          |          |          |          |
| Faixa/Nível   | I        | II       | III      | IV       | V        | VI       | VII      |
| 1   | 1.311,91 | 1.377,50 | 1.446,38 | 1.518,70 | 1.594,63 | 1.674,36 | 1.758,08 |
| 2   | 1.771,07 | 1.859,63 | 1.952,61 | 2.050,24 | 2.152,75 | 2.260,39 | 2.373,41 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos anexos da Lei Complementar n.º 1.144/2011 (SÃO PAULO, 2011) com as alterações introduzidas pela Lei Complementar n.º 1.204/2013.

A lei prevê que os servidores do QAE terão acrescido aos salários e vencimentos, outras vantagens pecuniárias, como o adicional por tempo de serviço, calculado na base de 5% (cinco por cento) sobre o valor do vencimento ou salário, por quinquênio de prestação de serviço; sexta-parte; gratificação “pro labore” (no caso do GOE e, excepcionalmente, aos secretários de escola e as-

<sup>11</sup> *Notas:*

1. O decreto n.º 59.957, de 13 de dezembro de 2013, reorganizou o QAE e o cargo de Agente de Serviços Escolares passa a ser considerado extinto na vacância.
2. De acordo com o artigo 15 da LC n.º 1.144/2011, o exercício da função de Gerente de Organização Escolar, caracterizada como específica da classe de Agente de Organização Escolar, será retribuído com gratificação “pro labore”, calculada mediante a aplicação do percentual de 50% (cinquenta por cento) sobre o valor da faixa 3, nível IV, Estrutura II, da Escala de Vencimentos. Em caráter excepcional, até a extinção definitiva, poderá o disposto ser aplicável às classes de Secretário de Escola e de Assistente de Administração Escolar.

sistentes de administração escolar), décimo terceiro salário, acréscimo de 1/3 (um terço) das férias, ajuda de custo, diárias e outras gratificações e vantagens pecuniárias previstas em lei. Em relação ao salário base, sem considerar tais vantagens pecuniárias, as informações da Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado demonstram que não existe uma diferença significativa entre os valores recebidos pelos servidores em janeiro de 2019 quando comparados ao mês de julho de 2014:

**Tabela 11 - Remuneração do Quadro de Apoio Escolar referente ao mês de janeiro/2019.**

| Denominação                         | Escala     | Faixa/<br>Nível | Salário base | Abono Compl. | Salário inicial |
|-------------------------------------|------------|-----------------|--------------|--------------|-----------------|
|                                     |            |                 |              |              |                 |
| Agente de Serviços Escolares        | EV-CAE-I   | 1-I             | 836,06       | 363,94       | 1.200,00        |
| Agente de Organização Escolar       | EV-CAE-II  | 1-I             | 1.005,79     | 194,21       | 1.200,00        |
| Secretario de Escola                | EV-CAE-III | 1-I             | 1.357,83     |              | 1.357,83        |
| Assistente de Administração Escolar | EV-CAE-III | 2-I             | 1.833,06     |              | 1.833,06        |

Fonte: Secretaria da Fazenda e Planejamento. Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado. Disponível em <http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/retribuicao.asp?pagina=educacao3>. Acesso em 02/07/2020.

Sobre a progressão na carreira, compreendida como a passagem do servidor de um nível para outro imediatamente superior, dentro de uma mesma faixa da respectiva classe, o que acarreta uma diferença salarial de 5%, a lei prevê que será realizada anualmente, mediante processo de avaliação de desempenho dos servidores titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar, desde que cumprido o interstício mínimo de 3 (três) anos de efetivo exercício no nível em que o cargo ou função-atividade estiver enquadrado, a partir do cumprimento do estágio probatório de 3 (três) anos de efetivo exercício. Ou seja, no caso do ingressante, serão 6 (seis) anos entre o ingresso e a possibilidade de progressão na carreira. Embora a lei tenha sido promulgada em 2011, somente em 2018 os critérios de progressão, bem como de

promoção, foram definidos pelo Decreto n.º 63.471, que regulamentou a avaliação de desempenho individual, de caráter anual, e estabeleceu os critérios relativos à progressão e promoção para os servidores integrantes do QAE.

Artigo 2º - A Avaliação de Desempenho Individual é o processo que visa aferir as ações do servidor, na execução de suas atribuições, em um determinado período de exercício, com a finalidade de identificar potencialidades e oportunidades, bem como promover a melhoria da performance e do aproveitamento do servidor na administração pública estadual. (SÃO PAULO, 2018)

Embora o decreto afirme que a avaliação de desempenho busca identificar potencialidades e oportunidades, os critérios adotados no processo deixam claro que o objetivo é avaliar a *performance* (termo, aliás, bastante alinhado à perspectiva gerencial). O decreto define dois instrumentos distintos para o processo de avaliação: o primeiro, um formulário de avaliação,<sup>12</sup> com vistas a aferir o desempenho do servidor, por meio dos indicadores, a serem utilizados na autoavaliação e na avaliação realizada pela equipe gestora; o segundo, denominado “relatório para o desenvolvimento” (RAD), um instrumento utilizado pela equipe gestora para consolidar a avaliação de desempenho, em valor absoluto e em percentual, devendo definir objetivos e metas individuais para que o servidor possa alcançar a melhoria no seu desempenho. A autoavaliação do servidor terá peso de 30% e o RAD, 70%. (SÃO PAULO, 2018). A autoavaliação e a avaliação da equipe gestora devem se guiar, segundo o decreto, pelos critérios:

- I – Compromisso Profissional: capacidade de engajar-se com os objetivos da unidade escolar e com o trabalho que realiza;
- II – Responsabilidade e Sustentabilidade: equilíbrio entre atendimento às demandas profissionais e o uso racional e responsável dos recursos físicos e materiais, bem como ter consciência da limitação dos recursos disponíveis;
- III – Comunicação: capacidade de expressar ideias e fatos de forma clara e objetiva, para torná-los compreensíveis ao interlocutor, bem como ouvir atentamente o interlocutor, buscando compreendê-lo;

12 Na avaliação de desempenho relativa aos anos de 2015 e 2018, a SEE-SP, por meio da Resolução SE-n.º 54/2018, definiu três modelos de formulários de avaliação: a) nível elementar, para o cargo/função de Agente de Serviços Escolares; b) nível intermediário, para o cargo/função de Agente de Organização Escolar e Secretário de Escola e c) nível universitário, para o cargo de Assistente de Administração Escolar.

IV – Trabalho em Equipe: capacidade de atuar em conjunto com seus pares, lidando com a diversidade e focando as energias da equipe em objetivos comuns do trabalho;

V – Inovação e Gestão da Mudança: capacidade de lidar com as mudanças no ambiente de trabalho, sem prejudicar o desempenho das atividades;

VI – Iniciativa: capacidade de agir frente a situações de trabalho, independente de demanda superior, antecipando-se na resolução de problemas e/ou na execução de atividades;

VII – Conhecimento e Eficácia: capacidade do servidor em transferir o seu conhecimento para a realização dos trabalhos, com qualidade e precisão. (SÃO PAULO, 2018).

Para se beneficiar com a progressão, ainda segundo o decreto, além de ter cumprido o interstício mínimo de 3 (três) anos de efetivo exercício no nível em que o seu cargo ou função-atividade estiver enquadrado, contados a partir do cumprimento do período probatório, o servidor deverá obter resultado positivo, igual ou superior a 60% da pontuação total prevista para o RAD, em cada um dos processos anuais de avaliação de desempenho, ou seja, caberá à equipe gestora – composta pelo diretor de escola, vice-diretor e professor coordenador pedagógico – a decisão final sobre o processo de avaliação. Em uma gestão realmente democrática o processo deveria ser conduzido com a participação de todos os segmentos da escola, no âmbito do conselho escolar.

Em relação à promoção, compreendida como a passagem do servidor da faixa em que seu cargo ou função-atividade se encontra para a faixa imediatamente superior, mantido o nível de enquadramento, o decreto determina os seguintes requisitos:

I – contar, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício na faixa em que o cargo ou função-atividade estiver enquadrado;

II – ser aprovado em avaliação teórica ou prática para aferir a aquisição de competências adicionais às exigidas para ingresso;<sup>13</sup>

13 De acordo com o último comunicado sobre o processo de promoção em 2018 do QAE, publicado no Diário Oficial da União, Poder Executivo - Seção I São Paulo, 128 (214), as provas serão compostas por questões que versarão sobre o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que o servidor possui e utiliza nas atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho, de acordo com a respectiva Classe. A Prova para Agente de Serviços Escolares versará sobre Gestão da Merenda, da Limpeza e da Conservação. A Prova para o Agente de Organização Escolar versará sobre conteúdos relacionados à Área de Gestão de Atendimento aos Alunos

III - possuir:

- a) certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente, para os integrantes da classe de Agente de Serviços Escolares;
- b) diploma de graduação em curso de nível superior, para os integrantes da classe de Agente de Organização Escolar, quando da promoção para a faixa 3;
- c) diploma de graduação em curso de nível superior, para os integrantes da classe de Secretário de Escola. (SÃO PAULO, 2018).

A exigência de formação, superior à exigida no ingresso, e necessária para o enquadramento como “profissional da educação”, nos termos estabelecidos pela LDBEN/96, está explicitada no Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar como requisito para promoção, o que justifica a preocupação manifestada pela Afuse, reiteradas vezes, acerca da não adesão do governo paulista ao *Profucionário*. A Afuse não dispõe de dados sobre o nível de escolaridade dos integrantes do QAE, principalmente da classe de AOE (a única que não está condenada à extinção na vacância), o que impossibilita a análise acerca da repercussão dessa exigência.

Um dos poucos estudos existentes no país sobre políticas de formação do profissional da educação básica (funcionários e técnicos administrativos), foi o relatório produzido no ano de 2015, em uma consultoria solicitada pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas a subsidiar a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN - para a formação desses profissionais em nível superior.<sup>14</sup> De acordo com o relatório, para amenizar a inexistência de informações de sobre a formação dos funcionários e técnicos em Educação, foi realizada uma modelagem, com vistas a estimar, em cada estado da federal, a quantidade de funcionários com o ensino médio.

---

ou Área de Gestão Estratégica de Pessoas e de Recursos Humanos, dependendo da opção do servidor realizada no ato da inscrição. A Prova para Secretário de Escola versará sobre Gestão Estratégica de Pessoas e de Recursos Humanos.

14 Trata-se de um documento técnico que tem como objetivo atender ao Termo de Referência n.º 11/2014, projeto intitulado “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de educação de qualidade”, sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE) em parceria com a UNESCO (CNE/UNESCO - 914BRZ1144.3). O documento contém um diagnóstico das iniciativas de formação inicial, em nível superior, e formação continuada dos profissionais da Educação Básica (funcionário e técnico administrativo) efetivadas pelas IES, especialmente as universidades públicas e Institutos Federais. A consultora contratada foi Lúcia Maria de Assis (Contrato n.º AS-4483/2014).

A modelagem desenvolvida se baseou nas seguintes considerações: 1) o Censo Demográfico de 2010 apresenta o nível educacional das pessoas de 10 anos ou mais de idade e, dessa forma, pode-se obter o quantitativo de pessoas, na população, por estado, que possuem o nível médio completo; 2) utilizando a informação contida no item 1) pode-se obter o número de FTA [funcionários e técnicos administrativos] que possui o Ensino Médio, por estado, considerando-se que esse número seja proporcional ao quantitativo na população do respectivo estado. (BRASIL, 2015, p. 40).

Concluída a elaboração da modelagem, o relatório afirma:

Chama a atenção que o estado do Acre, que possui o menor número de funcionários 2.732 ou 0,5% total, é o mesmo que, de maneira inédita, implantou o primeiro curso superior tecnológico em Processos Escolares. No outro extremo está o estado de São Paulo, com 99.842 ou 19,8% do total de funcionários com EM, seguido de Minas Gerais, com 52.166 ou 10,3% e Rio de Janeiro, com 42.541, 8,4% do total. Até o momento não é conhecida nenhuma iniciativa destes estados mais populosos na implementação de políticas de formação e valorização destes profissionais, o que sugere a necessidade de uma política nacional que contemple esta demanda em todas as regiões do país. (BRASIL, 2015, p. 45).

Com todas as limitações para a obtenção de dados, e mesmo fazendo apenas uma aproximação, o relatório aponta o estado de São Paulo com um número elevado de trabalhadores não docentes em Educação, bem como a ausência de uma política de formação desse grupo de trabalhadores. Diante disso, fica evidente o descaso da SEE-SP em relação ao investimento na formação dos integrantes do QAE, o que favoreceria a progressão na carreira. No caso do QAE, a profissionalização está intrinsecamente relacionada à formação acadêmica, assim, a ausência de investimento na formação só reforça a percepção de que a SEE\_SP não tem planos para o fortalecimento do QAE; pelo contrário, com a elevação do número de contratos com empresas privadas, para a realização de serviços terceirizados, tudo caminha, se nada for feito, para a precarização do trabalho e o enfraquecimento de uma categoria profissional invisibilizada pela política em curso.

### Considerações finais

Ao longo da discussão tratamos de como a carreira dos integrantes do QAE, da SEE-SP, foi se constituindo ao longo do tempo. Inicialmente, como integrantes do Quadro das Secretarias do Estado (QSE), nos anos 1970, a criação do QAE representou um avanço para a categoria, apesar da manutenção da divisão entre QAE e QSE perdurar até os dias de hoje, implicando divisão e fragmentação da carreira. A configuração atual do QAE reflete as intensas mudanças levadas a efeito por parte da SEE-SP, condenando várias classes à extinção na vacância, mantendo, apenas, o agente de organização escolar. Ainda que a SEE-SP justifique que as vagas dos cargos extintos são acrescidas ao cargo de agente de organização escolar, o que se verifica é uma redução no total de vagas nos últimos anos, precarizando e intensificando o trabalho dos servidores e, ao mesmo tempo, abrindo o caminho para um processo crescente de terceirização.

A terceirização do serviço público é uma parte de um conjunto mais amplo de medidas que afeta o mundo do trabalho. Alicerçado no discurso sedutor de economia de recursos, redução de custos e de maior racionalidade do trabalho, e sob a aura da modernização, esse processo vem minando a organização dos trabalhadores não docentes em Educação, enfraquecendo os sindicatos e provocando perdas ao longo da carreira. No entanto, é preciso não perder de vista que os contratados pelas empresas terceirizadas também são trabalhadores e estão submetidos às péssimas condições de trabalho, haja vista as orientações do governo estadual, amparado na legislação vigente, para a contratação pelo menor preço, que cria nas escolas estaduais de São Paulo duas categorias de trabalhadores; nesse cenário, as relações de trabalho são convertidas em relações comerciais.

Ao longo da discussão, demonstramos como a questão da profissionalização tem sido uma preocupação constante dos integrantes do QAE. Não se trata apenas de investir na formação acadêmica, de nível médio para os agentes de serviços escolar e, de nível superior, para os agentes de organização escolar. Trata-se de garantir aos integrantes do QAE a possibilidade de promoção na carreira, o que não é possível sem esses níveis de formação. O estado de São Paulo foi um dos poucos estados que recusou a adesão ao *Profunionário*. A profissionalização dos trabalhadores não docentes, por meio do *Profunionário*, reiteradamente recusada pelos governos estaduais do PSDB, contou com a participação de entidades sindicais, como foi o caso

da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que integra o conselho político do programa, e talvez isso possa explicar a aversão do governo estadual. Se a formação acadêmica é um problema para a promoção dos integrantes do QAE, a progressão na carreira também pode não ser uma tarefa fácil. A legislação em vigor, como demonstramos, confere à equipe gestora o poder de decidir sobre a progressão, já que o peso do relatório por ela produzido é de 70%. Avançar nas faixas e níveis das escalas de vencimento, observando as exigências de formação acadêmica, avaliação de desempenho monopolizada pela equipe gestora, aprovação em prova prática e/ou teórica, interstícios após o período probatório, ou seja, vencer essa verdadeira corrida de obstáculos, pode impedir ao integrante do QAE chegar à última faixa/nível antes de se aposentar.

Para finalizar, vale destacar a dificuldade em se encontrar dados sobre os trabalhadores não docentes em Educação no Brasil, de modo geral, e particularmente em São Paulo. O país não sabe quantos e quem são esses trabalhadores. Em 2009, o CNTE tentou realizar uma pesquisa para melhor conhecer os trabalhadores em Educação das escolas públicas brasileiras, no entanto, dadas as dificuldades, entre elas a ausência de um censo específico ou base de dados consistente nas estatísticas oficiais, acabou enviando uma enquete às entidades sindicais estaduais e filiadas à CNTE o que, obviamente, restringe o alcance e repercute sobre os resultados. De todo modo, a enquete acabou trazendo informações importantes, entre elas, a necessidade de o governo federal investir na realização de um censo, específico para os trabalhadores não docentes em Educação, levantando informações em todos os estados sobre questões variadas, como formas de provimento, carga horária de trabalho, titulação, salário, carreira, entre outras questões, de modo a se estabelecer séries históricas sobre esse segmento profissional.

## **Apêndice**

Relação dos contratos de serviços terceirizados em vigor, realizados pelas diretorias de ensino da SEE-SP, registrados no sistema de monitoramento dos contratos de serviços terceirizados, pelos órgãos da administração direta e indireta da administração estadual.

| Diretoria de Ensino/Região | Classificação do Serviço (valores expressos em reais) |               |                                    |            |                                       |                                     |                  |          |  |              | Total        |                 |
|----------------------------|---|---------------|------------------------------------|------------|---------------------------------------|-------------------------------------|------------------|----------|--|--------------|--------------|-----------------|
|                            | Alimentação   | Limpeza       | Apoio administrativo / operacional | Transporte | Manutenção de máquinas / equipamentos | Impressão e Reprografia Corporativa | Seguros em geral | Técnicos | Aluguel de veículos, máquinas e equipamentos | Vigilância   |              | Outros serviços |
| 1 ADAMANTINA               | 619.287,72  | 6.085.961,73  | 1.465.363,42                       | -          | 27.056,38                             | 37.727,59                           | -                | 502,5    | -  | -            | 278.994,45   | 8.514.893,79    |
| 2 AMERICANA                | 17.960.441,53   | 20.040.247,63 | 71.000,00                          | -          | 38.799,26                             | 47.543,95                           | -                | 750      | -  | -            | 428.327,85   | 38.587.110,22   |
| 3 ANDRADINA                | 3.081.234,99  | 7.362.357,59  | 528.187,70                         | -          | 70.318,81                             | 35.285,07                           | -                | 390      | -  | 7.771,20     | -            | 11.085.545,36   |
| 4 APIAI                    | 12.573.522,35   | 12.432.461,13 | 1.618.373,84                       | -          | 42.410,85                             | 45.078,75                           | -                | 337,5    | -  | -            | 89.488,05    | 26.801.672,47   |
| 5 ARAÇATUBA                | 3.427.202,46  | 14.183.326,41 | 658.362,77                         | -          | -                                     | 43.970,55                           | -                | 700      | -  | -            | -            | 18.313.562,19   |
| 6 ARARAQUARA               | -   | 12.397.323,21 | 2.781.688,00                       | -          | 9.863,85                              | 46.605,64                           | -                | 726,25   | -  | -            | -            | 15.236.206,95   |
| 7 ASSIS                    | -   | 5.455.797,77  | 611.182,00                         | -          | 14.250,00                             | -                                   | -                | 751,25   | -  | -            | 274.813,50   | 6.356.794,52    |
| 8 AVARÉ                    | -   | 2.283.543,95  | 609.143,72                         | -          | 13.624,56                             | -                                   | -                | 416,25   | -  | 1.122.149,14 | -            | 4.028.877,62    |
| 9 BARRETOS                 | 443.859,60  | 5.262.767,45  | 464.988,00                         | -          | 41.836,20                             | 49.410,00                           | -                | -        | -  | -            | -            | 6.262.861,25    |
| 10 BAURÚ                   | -   | 32.762.419,28 | 7.194.841,43                       | -          | 33.371,70                             | 62.410,66                           | -                | 388,75   | -  | 787.669,46   | -            | 40.841.101,28   |
| 11 BIRIGUI                 | -   | 3.328.010,40  | 123.600,00                         | -          | 16.575,00                             | -                                   | -                | 501,25   | -  | -            | -            | 3.468.686,65    |
| 12 BOTUCATU                | 516.298,86  | 11.838.805,67 | 1.258.462,42                       | -          | 65.444,83                             | 34.780,43                           | -                | 1.138,75 | -  | -            | 2.776.216,64 | 16.491.147,60   |
| 13 BRAGANÇA PAULISTA       | 7.512.104,07  | 13.580.721,20 | -                                  | -          | 90.118,00                             | -                                   | -                | 150      | -  | -            | -            | 21.183.093,27   |
| 14 CAEIRAS                 | 12.433.050,30   | 8.985.290,40  | -                                  | -          | 14.704.033,53                         | 16.875,00                           | -                | 251,25   | -  | -            | 349.153,35   | 36.488.653,83   |
| 15 CAMPINAS LESTE          | -   | 13.943.961,17 | 1.035.360,00                       | -          | 77.217,15                             | -                                   | -                | -        | -  | -            | -            | 15.056.538,32   |
| 16 CAMPINAS OESTE          | 1.730.658,60  | 23.257.234,19 | 345.556,00                         | -          | -                                     | 52.290,90                           | -                | 750      | -  | -            | 2.576.574,90 | 27.963.064,59   |
| 17 CAPIVARI                | 1.872.547,80  | 8.815.588,20  | 1.626.265,80                       | -          | 22.816,80                             | 19.206,90                           | -                | 528,75   | -  | -            | 265.047,75   | 12.622.002,00   |
| 18 CARAGUATATUBA           | 5.461.776,54  | 5.518.008,28  | 1.043.155,64                       | -          | 4.877.784,85                          | 51.461,52                           | -                | 138,75   | -  | -            | 191.698,50   | 17.144.024,08   |
| 19 CARAPICUBA              | 16.620.661,14   | 14.168.463,54 | 6.393.882,00                       | -          | 981.497,07                            | 81.319,30                           | -                | 666,25   | -  | -            | -            | 38.246.489,30   |
| 20 CATANDUVA               | 2.348.998,20  | 3.104.889,75  | 251.163,50                         | -          | 18.125,40                             | -                                   | -                | 363,75   | -  | -            | 159.263,33   | 5.882.803,93    |
| 21 DIADEMA                 | 12.492.451,20   | 9.454.790,88  | 2.444.777,60                       | -          | 29.395.704,88                         | 78.567,60                           | -                | -        | -  | -            | 211.641,00   | 54.077.933,16   |
| 22 FERNANDÓPOLIS           | 3.968.134,80  | 10.025.290,36 | 330.849,68                         | -          | 703.324,80                            | -                                   | -                | 527,5    | -  | -            | -            | 15.028.127,14   |
| 23 FRANCA                  | -   | 8.728.009,50  | 2.573.537,89                       | -          | 36.000,00                             | 12.000,00                           | 4.600,00         | 251,25   | -  | -            | -            | 11.354.398,64   |





|       |                   |                |                  |                |                |               |              |           |            |            |              |               |                  |   |   |   |   |   |   |               |
|-------|-------------------|----------------|------------------|----------------|----------------|---------------|--------------|-----------|------------|------------|--------------|---------------|------------------|---|---|---|---|---|---|---------------|
| 73    | SÃO PAULO LESTE 4 | 20.290.503,42  | 29.573.052,77    | 2.324.836,40   | 1.118.722,97   | 75.000,00     | 65.056,79    | -         | -          | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 53.447.172,35 |
| 74    | SÃO PAULO LESTE 5 | -              | -                | -              | -              | -             | -            | -         | -          | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 277,5         |
| 75    | SÃO PAULO NORTE 1 | -              | 52.797.913,27    | -              | -              | 396.240,30    | -            | -         | -          | 250        | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 53.194.403,57 |
| 76    | SÃO PAULO NORTE 2 | 15.377.031,50  | 31.126.792,35    | 6.964.789,00   | 2.380.550,40   | 224.072,46    | 29.664,75    | -         | 688,75     | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 56.103.539,21 |
| 77    | SÃO PAULO SUL 1   | -              | 8.225.485,69     | -              | -              | -             | -            | -         | -          | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 8.225.485,69  |
| 78    | SÃO PAULO SUL 2   | 2.978.553,84   | 29.877.172,61    | 1.619.340,00   | 1.294.800,00   | 49.342,50     | -            | -         | 555        | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 36.277.148,30 |
| 79    | SÃO PAULO SUL 3   | -              | -                | -              | -              | 87.000,00     | 27.944,70    | -         | -          | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 114.944,70    |
| 80    | SÃO ROQUE         | 7.141.775,97   | 3.451.410,19     | 1.244.229,33   | 39.701.286,61  | 29.509,40     | 37.449,84    | -         | 363,75     | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 187.423,50    |
| 81    | SÃO VICENTE       | -              | 11.328.099,59    | -              | -              | 29.906,85     | 43.650,00    | -         | 574        | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 11.402.230,44 |
| 82    | SERTÃOZINHO       | 2.281.790,00   | 4.663.699,90     | 778.615,99     | -              | 15.000,00     | 726.104,70   | -         | 277,5      | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 582.987,96    |
| 83    | SOROCABA          | 15.096.661,20  | 23.213.743,38    | 1.184.996,00   | 2.907.360,00   | 18.116,10     | -            | -         | 666,25     | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 3.686.923,32  |
| 84    | SUMARÉ            | -              | -                | -              | -              | -             | -            | -         | 420        | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 420           |
| 85    | SUZANO            | 5.991.711,30   | 17.238.092,85    | 11.603.080,40  | 48.216.795,54  | 118.393,50    | -            | -         | 337,5      | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 83.168.411,09 |
| 86    | TABOÃO DA SERRA   | 59.258.290,71  | 27.480.066,21    | 7.105.352,98   | 28.565.261,10  | 44.775,00     | 65.705,42    | -         | -          | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 2.606.767,60  |
| 87    | TAQUARITINGA      | -              | 11.358.320,32    | 2.075.336,71   | -              | -             | 27.900,45    | -         | 416,25     | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 347.448,15    |
| 88    | TAUBATÉ           | 7.744.162,49   | 1.120.332,62     | 1.838.699,42   | 20.376.982,54  | -             | 42.654,60    | -         | 928,75     | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 211.405,95    |
| 89    | TUPÁ              | -              | 14.640.542,25    | 707.686,28     | -              | 6.708,10      | -            | -         | 2.346,50   | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 14.309,57     |
| 90    | VOTORANTIM        | 1.020.268,11   | 10.926.441,86    | 1.661.698,96   | -              | 12.125,40     | 26.010,00    | -         | 1.475,00   | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 176.743,65    |
| 91    | VOTUPORANGA       | -              | 559.948,50       | 959.951,44     | -              | 17.655,85     | 30.385,80    | -         | 641,25     | -          | -            | -             | -                | - | - | - | - | - | - | 183.031,05    |
| Total |                   | 835.803.164,74 | 1.440.974.170,47 | 149.398.229,49 | 540.753.648,78 | 26.095.033,70 | 2.473.940,10 | 17.218,67 | 464.414,00 | 135.253,80 | 4.150.092,31 | 35.637.792,94 | 3.035.484.959,00 |   |   |   |   |   |   |               |

## Referências

- AFUSE. Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo. *XXI Congresso Estadual: objetivo, trabalho, grandes realizações*. Caderno de Resoluções. São Paulo: AFUSE, 2014. (mimeo).
- AFUSE. Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo. *XXII Congresso Estadual: lutar e resistir*. Caderno de Resoluções. São Paulo: AFUSE, 2017. (mimeo).
- AFUSE. Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação do Estado de São Paulo. *Uma história de lutas e conquistas*. São Paulo: AFUSE, 2018. (mimeo).
- BALL, Stephen John. “Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação”. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, n.º 2, vol. 1, jul./dez. 2001, p. 99-116. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 16. jul. 2019.
- BOLLMAN, Maria da Graça Nóbrega. “Reverendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira”. *Educação e Sociedade*. Campinas, n.º 112, vol. 31, jul./set. 2010, p. 657-676. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>>. Acesso em: 03 abr.2019
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. *Reforming education and changing schools: case studies in Policy Sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 23 de dezembro de 1.996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 03 mai. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 4, de 5 de out. de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 16/2005. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar. *Diário Oficial da União*: Seção I, Brasília, DF, 28 out. 2005a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb016_05.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 22 de nov. de 2005. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB n.º 4,

- de 1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. *Diário Oficial da União*: Seção I, Brasília, DF, 29 nov. 2005b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb05_05.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*: Seção I, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Seção I, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 17/02/2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 3 de agosto de 2010. Fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica Pública. *Diário Oficial da União*: Seção I, Brasília, DF, 03 ago. 2009a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6322-rceb005-10&Itemid=30192)>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. *Diário Oficial da União*: Seção I, Brasília, DF, 07 ago. 2009b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria MEC/Setec n.º 72, de 6 de maio de 2010. Cria, no Catálogo Nacional, Cursos Superiores de Tecnologia, o eixo tecnológico Apoio Educacional, bem como aprova a inclusão do Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares com carga horária mínima de 2.400 horas. *Diário Oficial da União*, nº 88, Seção I, Brasília, DF, p. 9, 11 abr. 2010. Disponível em: <<https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2010/Portarias/Portaria%20Mec%20Setec%20n%2072%20-06-05-10/Port.mecSetec%20n72-6-05-10.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes

- e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção I, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção I, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 26 mar. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. UNESCO. *Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade*. CNE/ UNESCO - 914BRZ1144.3 – Contrato n.º AS-4483/2014. [Consultora: Lúcia Maria de Assis]. Brasília, DF: 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=26091-diagnostico-iniciativas-formacao-inicial-continuada-profissionais-edfisica-basica-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=26091-diagnostico-iniciativas-formacao-inicial-continuada-profissionais-edfisica-basica-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 03 abr. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Seção I, Brasília, DF, 10 mai. 2016a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm)>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- BRASIL. Parecer CNE/CES 246/2016. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Funcionários da Educação Básica. *Diário Oficial da União*: Seção I, Brasília, DF, p. 49, 12 mai. 2016.b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=40331-pces246-16-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40331-pces246-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BRASIL. Emenda Constitucional n.º 95, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção I, Brasília, DF, p. 2, 16 dez. 2016c. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emenda-constitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- BRASIL. Lei Complementar n.º 156, de 28 de dezembro de 2016. Estabelece o Plano de Auxílio aos Estados e ao Distrito Federal e medidas de estímulo ao reequi-

- líbrio fiscal; e altera a Lei Complementar nº 148, de 25 de novembro de 2014, a Lei n.º 9.496, de 11 de setembro de 1997, a Medida Provisória nº 2.192-70, de 24 de agosto de 2001, a Lei n.º 8.727, de 5 de novembro de 1993, e a Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000. *Diário Oficial da União*: Seção I, Brasília, DF, p. 1, 29 dez. 2016d. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2016/leicomplementar-156-28-dezembro-2016-784148-norma-pl.html>>. Acesso em: 12 fev. 2020.
- CUNHA, Yuri Rodrigues. *Terceirização e terceirizados: um estudo sobre os impactos objetivos e subjetivos da terceirização sobre trabalhadores terceirizados que atuam no setor de limpeza em escolas estaduais no município de Marília-SP*. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, SP, 2015.
- DAL RI, Neusa Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. “Movimentos sociais, trabalho associado e educação: reformas e rupturas”. In: BATISTA, Eraldo Leme; NOVAES, Henrique (orgs.) *Trabalho, educação e reprodução social: as contradições do capital no século XXI*. Bauru: Canal 6: Projeto Editorial Práxis, 2011.
- DE DECCA, Edgar Salvadori. *1930, o silêncio dos vencidos: memória, história e revolução*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- MONLEVADE, João Antônio Cabral de. *Funcionários de escolas públicas: educadores profissionais ou servidores descartáveis?* Brasília: Idea Editora, 1995.
- NOVAES, Fernando Padula *et al.* *Modernização dos serviços de limpeza em ambiente escolar: gestão contratual*. In: II Congresso Consad de Gestão Pública: Terceirização: solução ou problema? 2009, Brasília, *Anais* [...]. Brasília, 2009, p. 01-17. Disponível em: <<http://consad.org.br/wp-content/uploads/2013/02/moderniza%20dos-servi%20os-de-limpeza-em-ambiente-escolar-gest%20contratual1.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- POCHMANN, Márcio. *Trajetórias da terceirização*. São Paulo: SINDEEPRES, 2011. Disponível em: <<http://sindeepres.org.br/images/stories/pdf/pesquisa/trajetorias1.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2020.
- POCHMANN, Márcio. *Terceirização e outros sinais de destruição do estatuto do trabalho*. Disponível em: <<https://redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2017/04/terceirizacao-primeiros-sinais-da-destruicao-estatuto-trabalho/>>. Acesso em: 13 abr. 2020.
- SÃO PAULO. (Estado). Lei n.º 500/74, de 13 de novembro de 1974. Institui o regi-

me jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, São Paulo, p. 03, 14 nov. 1974. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/lei-500-13.11.1974.html>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SÃO PAULO. (Estado). Lei n.º 180/78, de 12 de maio de 1978. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: Seção I, São Paulo, Ano LXXXVIII, n. 88, p. 01, 13 mai. 1978. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-180-12.05.1978.html>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SÃO PAULO. (Estado). Lei n.º 7698/92, de 10 de janeiro de 1992. Cria na Secretaria da Educação, o Quadro de Apoio Escolar e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: Seção I, São Paulo, 102 (8), p. 04, 11 jan. 1992. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1992/lei-7698-10.01.1992.html>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

SÃO PAULO. (Estado). Lei Complementar n.º 888/2000, de 28 de dezembro de 2000. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Seção I, São Paulo, 110 (249), p. 2, 29 dez. 2002. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2000/lei.complementar-888-28.12.2000.html>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

SÃO PAULO. (Estado). Lei Complementar n.º 1144, de 11/07/2011. Institui Plano de Cargos, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar, da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: Seção I, São Paulo, 121 (129), p. 08, 12 jul. 2011a. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2011/lei.complementar-1144-11.07.2011.html>>. Acesso em: 02 mai. 2019.

SÃO PAULO. (Estado). *Resolução SE n.º 52, de 9-8-2011*. Dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar – QAE, da Secretaria da Educação, 2011b. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52\\_11.HTM?Time](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_11.HTM?Time)>. Acesso em: 02 mai. 2019.

SÃO PAULO. (Estado). Lei Complementar n.º 1204, de 01/07/2013. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério e do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: Seção I, São Paulo, 122 (123),

p. 1-3, 02 jul. 2013a. Disponível em: <[http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?Data\\_Publicacao=20130702&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1](http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?Data_Publicacao=20130702&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1)>. Acesso em: 09 jun. 2019.

SÃO PAULO. (Estado). Decreto n.º 59.957, de 13 de dezembro de 2013. Reorganiza e dá nova denominação ao Banco de Cargos e Funções-Atividades Disponíveis da Administração Direta e Autárquica do Estado, de que trata o Decreto n.º 40.039, de 6 de abril de 1995, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, Seção I, São Paulo, 123 (236), p. 7, 14 dez. 2013b. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59957-13.12.2013.html>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SÃO PAULO. (Estado). *Resolução SE n.º 11, de 17-2-2017*. Altera a Resolução SE 52, de 9-8-2011, que dispõe sobre as atribuições dos integrantes das classes do Quadro de Apoio Escolar - QAE da Secretariada Educação, 2017a. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11\\_17.HTM?Time=13/07/2020%2016:26:49](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/11_17.HTM?Time=13/07/2020%2016:26:49)>. Acesso em 14/05/2019.

SÃO PAULO. (Estado). *Resolução SE n.º 12, de 17-2-2017*. Dispõe sobre módulo e movimentação dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar e do Quadro da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas, 2017b. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12\\_17.HTM?Time=13/07/2020%2016:27:24](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/12_17.HTM?Time=13/07/2020%2016:27:24)>. Acesso em 14/05/2019.

SÃO PAULO. (Estado). Decreto n.º 63.471, de 11/06/2018. Regulamenta a Avaliação de Desempenho Individual e estabelece os critérios relativos à Progressão para os servidores integrantes do Quadro de Apoio Escolar, prevista na Lei Complementar n.º 1.144, de 11 de julho de 2011, e dá providências correlatas. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*: Seção I, São Paulo, 128 (106), p. 04, 12 jun. 2018a. Disponível em:

<<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/dg280202.nsf/69aaa17c14b8cb-5483256cfb0050146e/56d5ead7d4d3b1b2832582c000698e0a?OpenDocument&Highlight=0,QUADRO,APOIO,ESCOLAR>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SÃO PAULO. (Estado). *Resolução SE n.º 54, de 28-8-2018*. Dispõe sobre o processo de progressão, relativo aos anos de 2015 e 2018, 20, aplicável aos integrantes do Quadro de Apoio Escolar abrangidos pela Lei Complementar n.º 1.144, de 11-07-2011, e dá providências correlatas, 2018b. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/54\\_18.HTM?Time=13/07/2020%2016:28:30](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/54_18.HTM?Time=13/07/2020%2016:28:30)>. Acesso em: 01 mar. 2020.

- SÃO PAULO. (Estado). *Resolução SE n.º 70, de 14-11-2018*. Altera a Resolução SE 54, de 28-8-2018, que dispõe sobre o processo de progressão, relativo aos anos de 2015 e 2018, aplicável aos integrantes do Quadro de Apoio Escolar abrangidos pela Lei Complementar n.º 1.144, de 11-07-2011, e dá providências correlatas, 2018c. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/70\\_2018.HTM?Time=13/07/2020%2016:29:43](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/70_2018.HTM?Time=13/07/2020%2016:29:43)>. Acesso em: 01 mar. 2020.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda. Prestação de serviços de limpeza em ambiente escolar. In: Regras e diretrizes para contratações de serviços terceirizados para órgãos e entidades da administração pública estadual. *CadT@erc*, v. 15. jan. 2019. São Paulo: Secretaria da Fazenda e Planejamento. Disponível em: <[http://www.cadterc.sp.gov.br/BEC\\_Servicos\\_UI/cadterc/ui\\_CadTercApresentacao.aspx](http://www.cadterc.sp.gov.br/BEC_Servicos_UI/cadterc/ui_CadTercApresentacao.aspx)>. Acesso em: 26 jun. 2020.



# Formação continuada de docentes na Rede Pública de Ensino Paulista: mapeamento dos programas e projetos (1995 a 2018)

*Luciana Cristina Salvatti Coutinho  
Sarah Maria de Freitas Machado Silva*

## **Introdução**

Na história da educação brasileira é possível notar que as reformas educacionais empreendidas em diferentes tempos e contextos são acompanhadas por um conjunto de ideias e propostas relativas à formação dos quadros do magistério, ressaltando-se a atenção dada aos docentes (SAVIANI, 2008; COUTINHO, 2013).

Percebe-se, contudo, que essa tendência ganha uma dimensão mundial a partir da década de 1960, com participação cada vez mais ampla de organismos multilaterais,<sup>1</sup> que passam a influenciar as políticas educacionais, de modo geral, e, especificamente, as relativas ao trabalho e formação docente. Destaca-se, aqui, a Recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 1966, referência internacional contendo diretrizes que estabelecem “os direitos e responsabilidades dos professores e os padrões internacionais para a sua preparação inicial e formação continuada, recrutamento, emprego e condições de ensino-aprendizagem” (OIT/UNESCO, 2008, p. 5). Mas é, sobretudo, a partir da década de 1990 que uma Agenda Globalmente Estruturada da Educação (AGEE) ganha contornos mais orgânicos, tendo como marco histórico a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990, por meio da qual busca-se promover uma ampla reforma educacional.

---

1 A exemplo dessa tendência de orientações mundiais acerca da formação docente, ver a Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal Docente, datada de 05 de outubro de 1966. Destaca-se, ainda, dentre os acordos MEC/USAID nesse mesmo período, o específico à questão da formação docente.

Como esclarece Silva (2015)

Como desdobramentos dessas novas necessidades de “reconstruir práticas”, observamos que as ações destinadas para solucionar os problemas do preparo dos professores ocorreram fortemente na reforma educacional dos anos 1990, após um acordo firmado em Jomtien denominado “Educação para Todos”, financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM), contando com a participação de governos, associações profissionais e intelectuais da educação em todo o mundo. (SILVA, 2015, p. 24)

No Brasil, esses parâmetros internacionais encontram terreno fértil no contexto da Reforma do Estado, capitaneada por Bresser-Pereira, quando este assume o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) no governo de Fernando Henrique Cardoso, numa perspectiva gerencial ancorada no discurso de modernização do Estado, pleiteando a necessidade de profissionalização dos serviços públicos. O termo profissionalização ganha destaque e justifica a necessidade de, em relação ao serviço educacional, “formar professores mais competentes para fornecer de forma eficiente os conhecimentos úteis para o mundo real” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 66), evidenciando que os docentes são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos do processo de implementação das mudanças em curso (NEVES, 2013). Isso porque, como defende Neves (2013):

Nessa ótica gramsciana,<sup>2</sup> portanto, os professores formuladores e, na sua maioria, disseminadores da hegemonia burguesa nas sociedades capitalistas contemporâneas passam a ocupar, cada vez mais, papel político significativo nas agendas dos organismos internacionais e dos governos nacionais. A capilaridade de sua atuação contribui decisivamente para a difusão de práticas culturais incorporativas (WILLIAMS, 2011) de um novo padrão de sociabilidade em todo o tecido social. Contraditoriamente, porém, dependendo do nível de correlações de forças sociais em cada formação social concreta, esses intelectuais podem se metamorfosear em formula-

2 Neves apoia-se no conceito de intelectual de Antonio Gramsci.

dores e disseminadores de uma hegemonia opositora (WILLIAMS, 2011). A natureza de sua formação e da sua prática profissional, portanto, são decisivas para alimentar a coesão social ou para fomentar a crítica do *status quo*. (NEVES, 2013, p. s/n)

Os professores, assim, são, ao mesmo tempo, protagonistas e obstáculos das reformas educacionais (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Esse lema tem provocado uma mudança de sentido social atribuído à atuação dos professores ao serem alvos de discursos que desqualificam sua profissionalização e que enfatizam, concomitantemente, sua tendência histórica ao corporativismo, ressaltando, em contrapartida, uma dimensão de 'sacerdócio' da profissão docente. Desses discursos, amplamente veiculados, desdobra-se outro em que se defende a necessidade de sua profissionalização, com intuito de fazê-lo focar na docência, nos conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem que, numa sociedade em constante mudança, está sempre a exigir formação continuada. A formação inicial, nesse contexto, tem como foco a prática pedagógica numa lógica instrumentalista.

Evangelista e Shiroma (2007), ao analisarem as Diretrizes Curriculares Nacionais de formação de professores de 2006, destacam essa tendência, afirmando que essas regulamentações

[...] explicitam, simultaneamente, uma restrição nos conteúdos da formação docente, centrados numa perspectiva de saber instrumental, e um alargamento das funções docentes incorporando, por exemplo, tarefas de gestão e outras não diretamente ligadas ao ensino (Evangelista, 2006). Manifesta-se, aqui, a preocupação com a eficiência e a eficácia do trabalho docente, inseridas numa lógica racionalizadora, técnica, pragmática, que encontra na defesa abstrata do uso das tecnologias da informação e comunicação sua expressão mais acabada. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 536).

Freitas (2007) alerta para o fato de que, apesar do caráter mais progressista do governo Lula (2002-2005) em relação ao do presidente anterior, Fernando Henrique Cardoso, não houve a apropriação da vasta produção de conhecimentos sobre a formação de professores produzida pelos(as) educadores(as) como princípios para definição das políticas de formação docente. Nas palavras de Freitas (2007):

Apesar da vasta produção de conhecimento na área sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites, produzida no campo da formação de professores, que se esperava pudesse ser apropriada pelas políticas públicas no governo Lula, no período 2002-2005, o que estamos vivenciando é o embate entre as demandas das entidades e dos movimentos e as ações do governo em continuidade às políticas neoliberais do período anterior, e uma enorme retração na participação dos movimentos na definição da política educacional. (FREITAS, 2007, p. 1207)

Nesse contexto, sobretudo em função da atuação histórica da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), tem se defendido uma “política global de formação do profissional da educação” (ANFOPE, 2014, p. 8) pautada em três ações articuladas:

- A) uma ação conjunta entre agências que formam e agências que contratam de maneira a rever a formação básica, assegurando condições dignas de trabalho e formação continuada;
- B) a revisão das estruturas das agências formadoras do profissional da educação experienciando novas formas de organizar a formação do educador; e
- C) o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação e as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional. (ANFOPE, 2014, p. 8-9 apud ANFOPE, 1992)

Com esse espírito e no contexto de embates de projetos de formação de professores que acompanha a história, condicionando os contornos das lutas pela formação de profissionais da educação no Brasil, é que se insere o movimento, protagonizado pela ANFOPE, de superar os limites das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 (Resolução CNE/CP número 1 de 15 de maio de 2006), buscando garantir a exigência, para todas e quaisquer instituições, de atendimento a uma carga horária e princípios formativos a serem seguidos com base nas ações articuladas acima elencadas.

Fruto, portanto, de um amplo processo de elaboração, com notória participação de representantes das entidades representativas da educação, em geral, e de formação dos profissionais da educação, em especial, tem-se a promulgação

da Resolução CNE/CP nº 2 de 2015<sup>3</sup> (BRASIL, 2015). Esta é marcada por uma diversidade de tarefas atribuídas aos professores expressando o papel protagonista dos docentes no processo de organização e gestão do trabalho pedagógico, prevendo, assim, um aumento na carga horária dos cursos de formação de professores, incluindo as atividades práticas. Das 3.200 horas previstas, 400 devem ser destinadas à Prática como Componente Curricular, 400 horas referem-se à realização do estágio supervisionado, 200 horas às atividades complementares e 2.200 horas distribuídas entre os núcleos I e II, a saber:

I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais

II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2015).

Em que pese o caráter mais democrático da resolução CNE/CP número 2 de 2015, a política educacional na sua totalidade, de modo geral, tende a ressaltar a necessidade de criar mecanismos de controle e regulação do trabalho docente. Assim, as orientações internacionais indicam eleger focos de ação que buscam dar ao trabalho docente determinada direção. Emerge, como eixo da política educacional nacional, a avaliação pautada na lógica de gestão de resultados, atrelada à política curricular, de materiais didáticos, de condições de trabalho, de financiamento, de gestão escolar e do sistema. Na esteira desse leque de ações encontra-se inserida, também, a formação continuada do quadro do magistério.

As políticas educacionais da Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) alinharam-se, ao longo da gestão educacional no período estudado, 1995-2018, a esses parâmetros internacionais e nacionais dominantes, balizando-se pelos Planos Plurianuais (PPAs).

3 Não é por acaso que esta foi substituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que (re)define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

O PPA, no Brasil, é previsto no artigo 165 da Constituição Federal, e regulamentado pelo Decreto nº 2.829 de 29 de outubro de 1998, como sendo um plano de ação de médio prazo, que estabelece as Diretrizes, Objetivos e Metas a serem seguidos pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal ao longo de um período de quatro anos.

Com a adoção desse plano, tornou-se obrigatório aos Governos (federal, estadual e municipal) planejar todas as suas ações e, também, seu orçamento, de modo a não ferir as diretrizes nele contidas, somente devendo efetuar investimentos em programas estratégicos previstos na redação do PPA para o período vigente. Conforme a Constituição, também é sugerida que a iniciativa privada, em caso de parcerias público-privada, volte suas ações de desenvolvimento para as áreas abordadas pelo plano vigente.

Cada um desses planos (ou programas) é designado a uma unidade responsável competente, mesmo que durante a execução dos trabalhos várias unidades da esfera pública sejam envolvidas. O decreto que regulamentou o PPA recomenda que sempre se busque a integração das várias esferas do poder público (federal, estadual e municipal), e, também, destas com o setor privado.

Embora teoricamente todos os projetos do PPA sejam importantes e necessários para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, no seu interior são estabelecidos aqueles que detêm maior prioridade na sua realização. Pode-se afirmar que o PPA faz parte da política de descentralização dos governos, que já é prevista na Constituição em vigor.

Em termos de conteúdo, o Plano Plurianual estabelece as diretrizes, objetivos, programas, produtos e metas da administração pública para um período de quatro anos, contados a partir do segundo ano do mandato do governador eleito, no caso de referir-se à esfera estadual.

Para o Estado de São Paulo, o PPA pode ser considerado a consolidação de uma visão unificada em relação aos problemas, prioridades e estratégias do Governo estadual, pois,

[...] Mapeia os objetivos estratégicos de cada pasta, bem como a definição de suas prioridades e metas ao longo desse período. A Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) feita para o período de um ano, aponta as prioridades na alocação dos recursos e a Lei Orçamentária, também anual, define os

valores para as ações por grupos de despesas e controla o valor total por programas. (São Paulo, 2000)

Nos documentos oficiais dos PPAs, o programa e ações destinados para a SEE-SP aparece como o órgão numerado de 8000, e especificamente, o programa que trata sobre a formação de professores é enumerado pelo número 808 (Formação Continuada dos profissionais da educação), cuja finalidade do programa é

Realizar a expansão de competências e habilidades dos profissionais, incentivando o aprendizado e a implementação de metodologias pedagógicas e práticas de gestão inovadoras e adequadas ao contexto dos alunos, para a evolução da qualidade da educação. Desenvolver projetos e ações para saúde e qualidade de vida dos profissionais, através de parcerias com secretarias de estado e instituições afins. (São Paulo, 2000)

Na elaboração do primeiro PPA (2000-2003), instituído pela Lei nº 9.989 de 21 de julho de 2000, o governo do estado de São Paulo, ao considerar o contexto de aceleradas mudanças estruturais nos campos econômico e social em escala mundial, define que o Estado assuma as tarefas de estimular o investimento, ampliar parcerias com a iniciativa privada e indicar prioridades claras no que diz respeito aos programas e projetos sob sua responsabilidade, alinhando suas estratégias em quatro pontos principais: geração de empregos, segurança e justiça social, desenvolvimento humano e competitividade.

Diante desse contexto, são lançados, nesse PPA, os indicadores para a área da Educação, afirmando que o governo tem obtido sucesso nessa esfera, pois a

[...] a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais tem diminuído, ao mesmo tempo que vem ocorrendo uma elevação dos anos de estudo da população, desempenho esse relacionado à eficiência da rede estadual de ensino, e desta forma, garantindo o acesso e a universalização do ensino. Ao longo da década de 90, houve uma redução da evasão e da reprovação no ensino fundamental e médio, mas foi a partir de 1996, com a “Reorganização da Rede Escolar” e a implementação de projetos como “Classes de Aceleração”, “Recuperação e Reforço da Aprendizagem”, “Educação Continuada” voltada para a capacitação de docentes e especialistas de educação,

Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- SARESP, que as taxas de desempenho escolar da rede estadual apresentaram os melhores resultados. (SÃO PAULO, PPA 2000-2003, p. 30 – 31, grifos nossos)

No seguinte Plano Plurianual (2004-2007), oficializado pela Lei nº 11.605 de 24 de dezembro de 2003, os documentos apontam para um suposto “dinamismo e a firmeza que sempre caracterizaram o Estado, aos desafios que resultam das diferentes transições que o Brasil vem experimentando, seja no âmbito político, demográfico, econômico ou social” (SÃO PAULO, PPA 2004-2007, p. 4), seguindo os caminhos iniciados pelo governo anterior (Mário Covas), dando continuidade com seu sucessor (Geraldo Alckmin), prova disso é a maneira pela qual é elaborado os PPA.<sup>4</sup>

Em tal PPA, o Governo anuncia os objetivos propostos sintetizados num tripé: desenvolvimento para gerar empregos, educação para melhorar o capital humano<sup>5</sup> e solidariedade para combater a desigualdade e a miséria.

Tais diretrizes contaram com um conjunto de medidas com a intenção de solidificar a importância do papel do professor na construção do tripé governamental do Estado, afirmando que os novos caminhos para o desenvolvimento exigem que a educação, mais do que nunca, seja instrumento primordial de progresso individual e de democratização de oportunidades, estando organicamente vinculada ao mundo do trabalho (SÃO PAULO, PPA, 2004-2007). Além de as ações centradas em políticas educacionais que objetivavam assegurar uma

[...] estratégia inteligente para alcançarmos o nosso futuro, mediante a ampliação das possibilidades de realização plena de cada cidadão e a qualificação necessária para um ambiente socioeconômico em constante mudança. (São Paulo, PPA 2004-2007, p. 6).

- 
- 4 Diz respeito a uma ausência total de consulta à comunidade escolar sobre os assuntos e decisões relacionados à educação.
  - 5 A teoria do capital humano, tendo como seu expoente o economista Theodore Schultz, entende a educação como fator de desenvolvimento econômico, destacando como finalidade educativa o desenvolvimento de competências e habilidades ajustadas às necessidades do mercado, revelando um pragmatismo tecnicista. A teoria do capital humano é fundamento da pedagogia produtivista, segundo Saviani (2007).

No PPA do período de 2008 a 2011 (Lei nº 13.123 de 8 de julho de 2008), apresentam-se ações em continuidade ao anterior, já o que o pleito governamental permanece. Destaca-se, nesse plano, o desenvolvimento de ações de formação continuada de professores “centralizadas e descentralizadas, presenciais, em serviço ou por meio de mídias interativas, bem como propiciar estudos de pós-graduação para educadores da rede estadual” (PPA 2008-2011, p. 27). Ressalta-se o fato de que foi nesse período que a SEE-SP atuou fortemente na criação de mecanismos de formação continuada, criando um *locus* específico para tal que será abordado mais adiante.

No PPA de 2012 a 2015 (Lei nº 14.676 de 28 de dezembro de 2011), o foco estava na avaliação dos professores. Ora, se por um lado, na gestão anterior a criação de espaço centralizado de formação continuada garantiria a adequada profissionalização docente, nada mais coerente do que, agora, “avaliar” os resultados do trabalho dos professores.

No último Plano Plurianual de 2016 a 2019 (vol. II, Lei nº 16.092 de 28 de dezembro de 2015) relativo ao período estudado, não há nenhuma menção quanto à formação continuada de professores, e mais, o percentual destinado à valorização do quadro de magistério, por cursos de pós-graduação, não está disponível para o quadriênio.

Em seus estudos, Silva (2015) identificou que, dentre as estratégias de prioridade dos planos e metas da SEE-SP, são lançadas as propostas de programas, cursos e projetos para a formação continuada dos professores e para todos os quadros de servidores da área da Educação, utilizando-se, sobretudo, de fontes privadas de financiamento do investimento em infraestrutura, inclusive do capital estrangeiro, estimuladas pelo Programa Estadual de Desestatização,<sup>6</sup> marca do PPA de 2000-2003.

Considerando as análises até aqui empreendidas em que se destacaram o lugar estratégico da educação nos planos plurianuais (PPA) e, no seu interior, o papel da formação continuada de professores, apresenta-se, a seguir, um ma-

6 A desestatização consiste no reordenamento da atuação do Estado propiciando à iniciativa privada a execução de atividades econômicas exploradas pelo setor público, bem como a prestação de serviços públicos e a execução de obras de infraestrutura, permitindo à Administração Pública concentrar esforços e recursos nas atividades em que a presença do Estado seja indispensável para a consecução das prioridades de governo. (SÃO PAULO, PPA 2000-2003)

peamento dos programas e projetos de formação continuada de profissionais da educação da SEE-SP, resultantes dessas ações governamentais.

### **Um mapeamento dos programas e projetos de formação docente da SEE-SP: das primeiras tentativas à consolidação**

Uma vez que os PPAs são aprovados e referendados em Leis próprias como evidenciado anteriormente, a SEE-SP apresenta o plano estratégico para os programas da Secretaria, a cada gestão de governo, e, dentre eles, os programas e projetos de formação continuada para professores nas modalidades presencial e a distância apresentam características e nuances diversos, às vezes, controversos.

No governo Covas, em 1995, a concepção e a implantação da reorganização da Rede de ensino paulista estavam em consonância com o cenário internacional, favorável às reformas socioeconômicas e políticas, em face da opção de instituir um novo modelo de regulação que atendesse às demandas da globalização e do modelo neoliberal de Estado.

A SEE-SP contou com o apoio e incentivo das agências multilaterais de financiamento e formulação de políticas públicas que fomentavam reformas naquela direção, tais como: Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (SILVA, 2015).

[...] Sem dúvida, foi nesse período que se programaram as mudanças mais profundas e de maior impacto sobre a organização, a gestão e o ensino nas escolas da rede estadual paulista. Provocaram, por isso, acalorados debates na sociedade política e na sociedade civil e mereceram numerosos estudos acadêmicos (RUSSO; CARVALHO, 2012, p. 276).

Especificamente nesse período da década de 1990 ocorre um intenso processo de transformação na produção, exigindo um “novo” tipo de trabalhador, mais flexível, adaptável, com capacidade empreendedora, criativo e “mais profissional”. Tendo em vista esse contexto nacional e internacional, no Comu-

nicado SE/95<sup>7</sup> foi formalizado um processo de reformas na educação pública estadual paulista.

O projeto de educação para esse período previa ações em três eixos: 1. Modernização; 2. Desconcentração das decisões da administração da Secretaria; 3. Descentralização, que consistiu na ampliação da municipalização do ensino paulista e melhoria da qualidade do ensino.

Assim, iniciou-se o Projeto de Educação Continuada (PEC)<sup>8</sup> que na primeira etapa durou até 1997. Este incluía todo o quadro do magistério público estadual (Professores, Diretores, Supervisores, Dirigentes de Ensino, Professores-coordenadores).

Para a segunda etapa foi realizada licitação para contratação de instituições privadas capazes de atender os polos não atendidos pelas universidades públicas. Algumas das instituições contratadas foram: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Centro de Tecnologia Educacional (CTE), FAEP-Mogi, Universidade de Taubaté (UNITAU), entre outras instituições privadas.

O projeto ainda previa uma terceira etapa, quando seriam aceitas propostas de entidades para, como afirma o documento, promover “solução dos problemas encontrados pelos docentes em sua prática de sala de aula”. No entanto, não foram, na ocasião, disponibilizados dados que comprovariam tais problemas, que justificariam a necessidade de uma solução. O que se sabe é que o projeto e os dados da tal pesquisa (sem a fonte encontrada) foram elaborados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), tendo como pressuposto que um dos principais problemas da baixa qualidade de ensino era o “despreparo dos docentes”.

Mesmo assim, sem haver nenhuma clareza sobre tal conclusão a que chegou a CENP, a SEE-SP apresenta a implantação da política de formação conti-

7 O título oficial do comunicado é “COMUNICADO SE DE 22. 3. 95”. Ele não tem numeração sequencial, por isso, doravante será nomeado Comunicado SE/95.

8 A proposta da SEE-SP era, conforme previa o Comunicado SE/95, enfrentar o que considerava uma das principais causas da baixa qualidade de ensino na rede pública estadual, o “despreparo” e “desatualização” dos docentes e do quadro do magistério em geral no exercício da função. Além da formação clássica (de conteúdo), as orientações técnicas (OTs) se pautaram e ainda se pautam pela máxima de que os docentes seriam “tradicionais” em seus métodos de ensino e precisariam “modernizar”, inovar, buscar novos métodos, enfim adaptar-se, adequar-se às mudanças propostas pela política educacional vigente.

nuada como parte do Programa *Escola de Cara Nova*, iniciado em 1995, cujos fundamentos tiveram como base três eixos: a) a melhoria da qualidade de ensino; b) as mudanças nos padrões de gestão; e c) a racionalização organizacional do trabalho.

Concomitante a isso, tem-se a criação do Centro de Formação do Aluno para o Magistério (CEFAM)<sup>9</sup> e as Oficinas Pedagógicas.<sup>10</sup> De forma resumida, destacam-se três programas de Formação de Professores no período de 1995 a 2001, a saber: 1. A Escola de Cara Nova: programa de educação continuada; 2. Letra e Vida - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA); 3. Programa Ler e Escrever.

A *Escola de Cara Nova* consiste num programa de educação continuada que define como objetivos: alavancar ações para capacitar 80% dos professores que atuam no ensino fundamental que promovam a melhoria da prática de sala de aula, implementar ações que incentivem o uso dos equipamentos de informática na prática pedagógica das escolas, capacitar 90% dos professores que atuam na rede e dos agentes educacionais que estão envolvidos com a educação inclusiva, melhorar e expandir o ensino médio, entregar equipamentos para um centro de referência do professor e um centro de formação de lideranças e financiar equipamentos de informática para 6% dos professores que atuam no ensino médio.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores *Letra e Vida* é organizado em três módulos, que são compostos por unidades. O Módulo 1

9 Por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi criado pelo Decreto nº 28.089 de 13 de janeiro de 1988, sendo sua instalação e funcionamento regulados pela Resolução SE nº 14, de 28 de janeiro do mesmo ano. Tratava-se de curso em nível médio de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com projeto considerado inovador, sendo ofertado em período integral com bolsa de um salário mínimo à época para todos os alunos matriculados. Em 1988, foram instaladas 19 unidades; em 2005, último ano de funcionamentos dos CEFAMs, contava com 54. No mesmo período, as Habilitações Específicas para o Magistério (HEM) hegemonizavam a formação docente de 1ª a 4ª séries; em 1988, na rede estadual paulista, chegava a uma quantidade aproximada de 500 HEMs (PIMENTA, 1995).

10 As Oficinas Pedagógicas (OP) foram criadas em 1987 pela SEE-SP. De acordo com Borges (2002), não houve um ato legal de criação das OPs. A orientação dada pela Secretaria foi a de que cada delegacia de ensino (atual diretoria de ensino) organizasse a OP com recursos próprios.

trata de conteúdos de fundamentação relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Nos Módulos 2 e 3 são discutidas situações didáticas de alfabetização.

Em linhas gerais, o programa *Letra e Vida* é destinado especialmente a professores que ensinam a ler e a escrever no ensino fundamental, com as finalidades de: melhorar os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativa quanto qualitativamente; contribuir para uma mudança de paradigma quanto à metodologia de formação dos professores; ampliar o universo cultural dos educadores para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.

O programa *Ler e Escrever* reúne um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se, dessa forma, como uma política pública para o Ciclo I do ensino fundamental, que busca promover a melhoria da qualidade do ensino em toda a rede estadual.

Nos dias atuais a SEE-SP oferece como possibilidade para realização de cursos, projetos e programas de formação continuada para os professores a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)<sup>11</sup>; a Escola Virtual de Programas Educacionais do Estado de São Paulo (EVESP)<sup>12</sup> e o Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR).<sup>13</sup>

Em linhas gerais, estes espaços de formação, basicamente, centralizam, atualmente, todas as iniciativas de cursos, programas e ou projetos de formação e em todos os segmentos de ensino, prioritariamente, ofertados aos professores em exercício no quadro do magistério. Em certa medida, os espaços citados fazem divulgação e ofertas de cursos semelhantes ou, muitas vezes, uma unidade faz menção à cursos ou programas específicos ofertados pela outra. Evidencia-se, portanto, que as unidades responsáveis pela formação continuada dos profissionais da educação se entrelaçam na potencialidade de uma ampla divulgação.

11 Criada pelo Decreto 54.297 de 5 de maio de 2009.

12 Criada pelo Decreto 57.011 de 23 de maio de 2011.

13 Criado pelo Decreto 55.650 de 29 de março de 2010.

Especificamente sobre os cursos ofertados nas plataformas, alguns têm caráter obrigatório e outros optativos, ora para modalidades específicas, ora de caráter geral sobre a educação, a depender dos objetivos e do público-alvo a que se destinam.

A finalidade dos programas e projetos destinados aos professores vislumbra, segundo a SEE-SP,

[...] oportunizar o aperfeiçoamento nas suas habilidades por meio das capacitações nas modalidades presenciais e online, além de contar com os programas que abrem as portas das universidades públicas estaduais para os educadores realizarem cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado. (SÃO PAULO, s/d e s/p).

A política de capacitação adotada pela SEE-SP, segundo informações do *site* oficial, passa não só pelo conteúdo acadêmico, mas também pela arte, pela cultura e até pela experiência de aprendizado em outros países, focando a docência.

Há, ainda, a *Rede do Saber*, criada em 2001, constituindo-se em uma plataforma digital que transmite videoconferências com a finalidade de capacitar e orientar professores e servidores da SEE-SP, tendo nascido das experiências desenvolvidas na década de 1990, objetivando ampliar seu leque de cursos e público, utilizando-se, para isso, de videoconferências (atualmente o espaço físico da Rede do Saber com todos os equipamentos, operadores, técnicos da informação (Tis) estão alocados dentro do prédio da EFAPE).

Segundo informações contidas no site da SEE-SP:

A Rede do Saber conta com uma estrutura física distribuída e interligada por todo o Estado. São **182 salas** em **91 polos** que funcionam em todas as diretorias de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Cada polo possui duas salas de videoconferência, equipadas com recursos de recepção e transmissão de conteúdos audiovisuais, envolvendo: endpoint de videoconferência, televisores, sonorização, notebooks, rede sem fio, sistema de projeção e microcomputadores de apoio. (SÃO PAULO, s/d).

A EFAPE é uma unidade que visa exclusivamente a formação continuada de professores que estão em exercício na SEE-SP. Criada em 2009, pelo Decre-

to nº 54.297, ela promove cursos presenciais em ambientes de aprendizagem instalados nas 91 diretorias de ensino ou online por meio da Rede do Saber, plataforma digital que integra o material pedagógico e videoconferências de cada capacitação, como destacado anteriormente.

De acordo com Silva (2015), a EFAPE tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor e do servidor de ensino da SEE-SP, essencialmente voltada para a prática pedagógica em sala de aula: ela foca na formação do professor e absorve as novas tecnologias como instrumentos de orientação e busca por conhecimentos e saberes.

De acordo com os estudos de Silva (2015), ainda, desde 2010 a EFAPE oferece um curso obrigatório destinado para os ingressantes por concursos públicos que almejam a efetivação como professor do quadro do magistério pela SEE-SP: a participação de cursos da EFAPE, e de sua avaliação, seria etapa eliminatória do processo seletivo.<sup>14</sup>

Além disso, a EFAPE oferece, permanentemente, desde sua criação oficial em 2009, cursos de aperfeiçoamento, atualização e especialização para o quadro do magistério; cursos de educação, orientações técnicas e ações específicas, que defende e afirma a necessidade de “melhorar o desempenho de professores” e implementar novos conceitos em educação e gestão (São Paulo, 2009).

Os cursos oferecidos pela EFAPE são desenvolvidos em parcerias com a Universidade Estadual de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade do Estado de São Paulo “Júlio de Mesquita” (Unesp), Universidade Anhembi Morumbi, Fundação Lemann, Instituto Crescer, British Council, além de várias fundações empresariais e entidades privadas (SILVA, 2015).

Com o objetivo de conhecer em termos de quantidade, ano de início de cada curso, assim como as temáticas de formação do magistério, no Quadro 1 são apresentados os cursos ofertados pela EFAPE entre 2010 e 2018.

---

14 O curso de ingressante é regido pela Lei Complementar 1.094/2009, alterado pela Lei Complementar 1.207/2013 e continua em vigor até a data de conclusão dessa pesquisa.

**QUADRO 1 – Cursos ofertados pela EFAPE e respectivos anos de oferta de 2010 a 2018.**

| Projetos de Formação Continuada  | Anos em que foram desenvolvidos     |
|--|-------------------------------------|
| A criança de seis anos no Ensino Fundamental: subsídios teóricos e práticos para a ação docente    | 2010, 2011 e 2012                   |
| Tão Perto Tão Longe I e II – Entrelaces com o Currículo de Arte                                    | 2010 e 2011                         |
| Curso Específico de Formação aos Ingressantes – PEB II   | 2010, 2012, 2015, 2016, 2017 e 2018 |
| Introdução a Libras  | 2011, 2012, 2014 e 2016             |
| Aprendiz Comgás – Tecnologia Social para a Juventude   | 2012                                |
| Aula Interativa Hortolândia  | 2012                                |
| Comunidade Educadora Sustentável - Educação Ambiental na Escola e Mudanças Socioambientais Globais | 2012                                |
| Programa de Formação de Tutores – Profort - Edição Piloto  | 2012, 2013, 2014 e 2015             |
| Programa Proinfo Integrado - Elaboração de Projetos  | 2012, 2013 e 2014                   |
| Introdução à Educação Digital  | 2012, 2013, 2014 e 2015             |
| Formação Continuada e em Serviço de Professores para o Programa Um Computador por Aluno (UCA)      | 2012                                |
| Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs  | 2012, 2013 e 2014                   |
| Programa Currículo e Prática Docente (CPD)   | 2012 e 2014                         |
| Programa Mestrado & Doutorado  | 2012, 2013, 2014                    |
| Educação Matemática nos Anos Iniciais (EMAI)   | 2012, 2013, 2014, 2016, 2017, 2018  |
| M@atmídias - Objetos de Aprendizagem Multimídia para o Ensino de Matemática                        | 2012, 2013, 2014, 2018              |

|  |                               |
|--|-------------------------------|
| <p>Parceiros da Educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância do Ensino das operações no Ensino Fundamental I</li> <li>- O Ensino e a Aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio: Álgebra, Números e Operações e Tratamento da Informação</li> <li>- Desenvolvimento de habilidades da competência da Leitura e da Escrita com foco nas modalidades da linguagem oral e escrita do Ensino Fundamental – Ciclo I</li> <li>- Estratégias para o desenvolvimento de habilidades da competência de leitura e de escrita por meio do ensino de gêneros textuais</li> <li>- O Ensino da Matemática no Ensino Fundamental no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio</li> <li>- O Ensino das Operações no Ensino Fundamental I</li> </ul> | 2012                          |
| Implantação e desenvolvimento dos projetos-piloto em escolas públicas para o uso pedagógico do laptop educacional  | 2013                          |
| Inglês Online para Servidores  | 2013                          |
| Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores  | 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017 |
| Tecnologia Educacional nas Escolas de Ensino Integral  | 2013 e 2014                   |
| Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 1 - Formação de Formadores - Ciências   | 2013                          |
| Melhor Gestão, Melhor Ensino – Curso 1 - Formação de Formadores - Gestão, Língua Portuguesa e Matemática   | 2013                          |
| <p>Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 2 - Formação de gestores e professores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação de Gestores Escolares: 2013, 2014 e 2017</li> <li>- Formação de Professores de Ciências: 2013</li> <li>- Formação de Professores de Língua Portuguesa e Matemática: 2013</li> </ul>   | 2013, 2014, 2017              |
| Programa Intel® Educar Série Elementos - Aprendizagem Baseada em Projetos  | 2013 e 2014                   |
| Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas Especificações   | 2013 e 2018                   |

|   |                          |
|---|--------------------------|
| <p>Melhor Gestão, Melhor Ensino - Curso 3 - Aprofundamento de Conteúdos e Metodologias das disciplinas que integram o Currículo do Ensino Fundamental Anos Finais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ciências – 2013 e 2014</li> <li>- Ciências – Edição Especial – 2013</li> <li>- Gestão – 2014 e 2017</li> <li>- Língua Portuguesa – 2013</li> <li>- Matemática – 2013</li> </ul>  | <p>2013, 2014, 2017</p>  |
| <p>Parceiros da Educação - A Equipe Gestora Construindo a Escola de Qualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Matemática no Ensino Fundamental II e Médio: Números, Álgebra e Tratamento da Informação</li> <li>- Desenvolvimento de habilidades da competência da Leitura e da Escrita com foco nas modalidades da linguagem oral e escrita do Ensino Fundamental – Ciclo I</li> <li>- Estratégias para o Desenvolvimento de habilidades da competência de Leitura e de Escrita por meio do Ensino de Gêneros textuais nas Áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias</li> <li>- O estudo das operações no Ensino Fundamental I - Para além das operações: geometria, grandezas e medidas - Para além das operações: Resolução de problemas e Frações e Decimais</li> <li>- O Ensino e a aprendizagem de Matemática no Ensino Fundamental II e Ensino Médio: Resolução de Problemas, Função e Grandezas e Medidas</li> <li>- Revisitando o projeto político pedagógico da escola: uma construção participativa.</li> </ul> | <p>2013</p>              |
| <p>Oficinas Virtuais – Currículo</p>  | <p>2014 e 2015</p>       |
| <p>Atendimento especializado ao aluno com Deficiência Física - construção de norteadores</p>  | <p>2014</p>              |
| <p>Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e suas Especificações</p>   | <p>2014, 2016 e 2017</p> |
| <p>Avaliação Educacional – Programa de formação continuada</p>  | <p>2014, 2017 e 2018</p> |
| <p>Currículo+ em Ação</p>   | <p>2014</p>              |
| <p>Ensino Integral: Introdução ao Modelo Pedagógico e ao Modelo de Gestão</p>   | <p>2014 e 2017</p>       |
| <p>Redes de Aprendizagem</p>  | <p>2014</p>              |
| <p>Estudos Autônomos: Introdução à Educação Digital</p>   | <p>2014</p>              |
| <p>Tecnologia Educacional nas Escolas de Ensino Integral - Redes de Aprendizagem</p>  | <p>2014</p>              |

|   |                         |
|---|-------------------------|
| Fundamentos do Google para o Ensino   | 2014 e 2015             |
| Instrumentos de Apoio à Aprendizagem (Aprender a Aprender - Aprender a Conviver - Aprender a Ser)   | 2014 e 2015             |
| Parceiros da Educação:<br>- A Matemática no Ensino Fundamental II<br>- A Matemática no Ensino Médio: funções e trigonometria numa perspectiva problematizadora<br>- Desenvolvimento profissional nos eixos de planejamento e gestão de aula, prática de ensino e avaliação a partir da tematização da prática docente<br>- Formação em Neuroeducação e Aprendizagem: Programa Todos Aprendem – Fase 1 – Identificação<br>- Formação em Neuroeducação e Aprendizagem: Programa Todos Aprendem – Fase 2 – Acompanhamento<br>- O Ensino das Operações no Ensino Fundamental I<br>- Tratando as informações e resolvendo problemas de Matemática  | 2014                    |
| Parceiros da Educação:<br>- A Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental<br>- A Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Resolução de Problemas, Geometria e Medidas<br>- A Resolução de Problemas e a Geometria<br>- As Medidas E o Tratamento da Informação: o que e como ensinar<br>- Contexto de Produção de Texto<br>- Gestão de Pessoas: Reflexões, desafios e Ações<br>- O Ensino das Operações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<br>- Organização do Planejamento Escolar e Práticas de Sala de Aula<br>- Para que avaliar? Um Diálogo entre avaliação externa e interna<br>- Planejamento e Gestão de Aula/Prática de Ensino para o desenvolvimento<br>Avaliação das habilidades das competências leitoras e escritoras a partir da sistematização da prática Docente<br>- Tratamento de Dados e Geometria – Ensino Médio | 2015                    |
| Todos Aprendem EAD (ABCD)   | 2015                    |
| Ação Formativa Ensino Integral – Aprofundamento nas Metodologias e Práticas Pedagógicas e de Gestão – curso Acolhimento   | 2015, 2016, 2017 e 2018 |
| Curso Eletivas – Ensino Integral  | 2015, 2016, 2017        |
| Curso Manejo e Gestão de Laboratório – Ensino Integral  | 2015, 2016, 2017        |
| Curso Projeto de Vida – Educação para Valores – Ensino Fundamental – Ensino Integral  | 2015, 2016 e 2017       |
| Curso Orientação de Estudos   | 2015, 2016 e 2017       |

|  |                   |
|--|-------------------|
| Currículo+ Língua Portuguesa   | 2016              |
| Currículo+ Matemática  | 2016              |
| Curso Específico de Formação aos Ingressantes – PEB I  | 2016, 2017, 2018  |
| Parceiros da Educação:<br>- A Construção do Sistema de Escrita<br>- A Matemática no Ensino Fundamental II: Resolução de Problemas e Geometria<br>- A Matemática no Ensino Médio: Números e Álgebra<br>- As Medidas e as Frações o que e como ensinar<br>- Contexto de Produção de Texto I<br>- Contexto de Produção de Texto II<br>- Formação em Neuroeducação e Aprendizagem: Programa Todos Aprendem – Fase 1<br>- O Ensino das Operações de Multiplicação e Divisão no Ensino Fundamental<br>- O Ensino do Sistema de Numeração Decimal e das operações de adição e subtração no Ensino Fundamental I<br>- Para que avaliar: a construção de instrumentos de avaliação para subsidiar o planejamento das ações pedagógicas<br>- Planejamento e Gestão na Sala de Aula | 2016              |
| Formação de Formadores para Gestão Pedagógica do Programa Sala de Leitura  | 2016              |
| Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação  | 2016 e 2017       |
| Francês para Professores do Centro de Estudos de Línguas   | 2016, 2017 e 2018 |
| Parceiros da Educação:<br>- A Resolução de Problemas e o Tratamento da Informação<br>- Contexto de Produção de Texto - Eixo 1<br>- Contexto de Produção de Texto - Eixo 2<br>- Organização do Planejamento Escolar e Práticas de Sala de Aula<br>- Módulos de Aprendizagem<br>- O Ensino da Matemática: Resolução de Problemas e Geometria<br>- O Ensino das Operações de Multiplicação e Divisão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<br>- O Ensino do Sistema de Numeração Decimal e das Operações de Adição e Subtração nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental  | 2017              |
| Tutoria – Ensino Integral  | 2017              |
| Leitura Vai, Escrita Vem: Práticas em Sala de Aula   | 2017              |
| Ensino Médio Inclusivo   | 2017 e 2018       |
| Foco na Aprendizagem   | 2017 e 2018       |

|  |      |
|--|------|
| Atendimento Escolar a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas: Reflexões Teóricas e Práticas Docentes | 2018 |
| Atendimento escolar a jovens e adultos em situação de privação de liberdade: reflexões teóricas e práticas docentes  | 2018 |
| Curso de Formação em Gestão Democrática - Conselheiros de Escola   | 2018 |
| Educando para boas escolhas online: uso seguro e consciente da Internet  | 2018 |
| Gênero, sexualidade e diversidade sexual: desafios para a escola contemporânea                                       | 2018 |
| Curso específico de formação aos ingressantes Diretores de escola  | 2018 |

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa

Considerando o período de 2010 a 2018, a escola ofereceu 183 programas e/ou projetos de formação continuada, sendo que alguns foram replicados em vários anos. Não foram contabilizados, aqui, as várias edições que alguns poucos cursos tiveram no mesmo ano. Das quase duzentas atividades de formação continuada, 50 foram ofertadas pelos Parceiros da Educação.<sup>15</sup>

Em 2010 e 2011 foram ofertados 3 cursos em cada ano, totalizando 6 atividades. Em 2012 essa quantidade subiu para 21, aumentando nos anos seguintes: 30 em 2013 e 32 em 2014. Em 2015 teve uma queda, fechando o ano com 25 programas/projetos desenvolvidos, fato ocorrido também no ano de 2016. Somando as formações continuadas oferecidas em 2017 e 2018 tem-se um total de 44, sendo 28 em 2017 e 16 em 2018. Percebe-se que a maior quantidade de atividades formativas está localizada entre os anos de 2012 e 2017, sendo que em 2018 houve uma diminuição de 57% em relação às ofertas de 2017.

Considerando os temas centrais dos programas e projetos de formação continuada identificados, percebe-se, preliminarmente, como hipótese de análise,<sup>16</sup> que estas se voltam à adequação da prática pedagógica às diretrizes da política educacional em processo de implantação em cada período histórico.

15 Segundo informações no site do Parceiros da Educação - <https://parceirosdaeducacao.org.br/> -, trata-se de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), cujo objetivo é promover ações de melhoria da qualidade da educação pública brasileira, por meio de parcerias com escolas e escretarias municipais e estaduais de educação.

16 Hipótese que mereceria um estudo específico tendo como fontes privilegiadas de análise os programas/planos desses cursos arrolados no quadro 1.

A título de exemplo, toma-se o curso “A criança de seis anos no Ensino Fundamental: subsídios teóricos e práticos para a ação docente” ofertado em 2010, 2011 e 2012. De acordo com o *site* da SEE-SP,

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, conforme determina a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, produziu impactos consideráveis no sistema educacional brasileiro, particularmente no que se refere à prática pedagógica dos profissionais educadores que atuam nessa área. Dessa forma, é importante investir na formação continuada dos professores, por meio de cursos que atendam às suas necessidades formativas. Nesse cenário a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP), em parceria com a Fundação Santillana, apresenta o curso. **A criança de seis anos no Ensino Fundamental: subsídios teóricos e práticos para a ação docente – 2012.**<sup>17</sup> (Grifos no original)

Destaca-se, também, que a oferta de formação continuada, em parceria com entidades da sociedade civil, tem como centro articulador a SEE-SP. Esta, iniciando nos anos de 1990 com projetos específicos centrados, sobretudo, na alfabetização, consolidou sua atuação ao criar esferas específicas, dentro de sua estrutura organizacional, com a finalidade de (re)qualificação profissional dos quadros do magistério, focando, especialmente, a prática da docência.

É possível inferir das análises realizadas até aqui, ainda que sucintas, que a criação da EFAPE representa, assim, um marco histórico nesse processo de institucionalização da formação continuada como política pública da SEE-SP, sendo um polo centralizador e catalizador dos programas e cursos de formação continuada e em serviço. Isso é evidenciado pelo mapeamento dos programas e projetos de formação continuada descritos no quadro 1, não por acaso após a criação da EFAPE em 2009, comprovando um crescimento exponencial na oferta de projetos formativos, evidenciando o lugar estratégico que a formação continuada ocupa no bojo da política educacional do estado de São Paulo.

Mesmo que a análise desses programas e projetos identificados seja ainda preliminar, é possível inferir que há uma relação intrínseca entre a consolida-

17 Disponível em <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=3817>. Acesso em 10 de janeiro de 2020.

ção da formação continuada na SEE-SP levada à cabo pela EFAPE e a adoção, concomitantemente, de um Currículo Oficial, já que o período de ambos coincide, bem como os temas tratados, o que reforça o papel-chave atribuído aos docentes na rede estadual de ensino, em alinhamento às diretrizes mundiais da educação, para implantação da política educacional do estado.

### **Considerações finais**

O caminho percorrido nesse texto procurou demonstrar o alinhamento da política educacional nacional e do estado de São Paulo às diretrizes internacionais emanadas, sobretudo, dos organismos multilaterais, representando um ampliado e complexo processo de mundialização da educação atrelado ao processo de mundialização do capital (MELO, 2003), no qual o professor ocupa um lugar estratégico, sobretudo na disseminação da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2013), por meio de um processo de responsabilização pelos resultados educacionais promovendo uma nova forma de gestão do trabalho e formação docente. Nesse contexto, a formação continuada emerge como instrumento de implantação da política educacional.

Assim, a formação continuada, atrelada às avaliações em larga escala e ao currículo, é eficiente e eficaz no intento do governo de tornar os trabalhadores da educação, de modo geral e, especificamente, os professores, em agentes implementadores da política oficial do Estado.

Pode-se perceber a materialidade desse processo nos programas mencionados ao longo do texto, nos quais as atribuições docentes relativas ao conteúdo e métodos de ensino são pré-definidas pelos projetos de formação continuada, cabendo ao quadro do magistério o papel de absorver essas orientações, marcadamente práticas quanto à implantação do currículo oficial, e aplicá-las à prática pedagógica, conforme as instruções absorvidas ao longo das ações formativas.

Contudo, a participação nesses cursos não deixa de demandar algum tempo destinado às leituras sugeridas e preparo das atividades definidas no plano dos projetos em tela. Esse tempo de preparação excede a jornada de trabalho o que sugere uma ampliação e consequente intensificação do trabalho docente por meio dos programas e projetos de formação continuada, visto que essas ações de qualificação, de acordo com os temas dos diferentes cursos oferta-

dos, sugerem que se constituem em estratégias de gestão para implantação das políticas educacionais definidas pela SEE-SP, em parceria com outros agentes oriundos da sociedade civil.

Interessante destacar que, mesmo impactando nas condições de trabalho, nenhum desses programas e projetos se dedica a analisar as condições em que se realiza o processo de trabalho educativo que, em grande medida, influenciam nos resultados, tais como: a redução do número de alunos por sala, redução da jornada de trabalho, melhoria da infraestrutura do local de trabalho, melhoria salarial, dentre outros aspectos.

Assim, os programas descritos, ainda que careçam de análises mais aprofundadas, permitem inferir que a formação continuada (ou capacitação, como é frequentemente nomeado) tem como finalidade a *individualização do trabalho*, atribuindo a cada trabalhador da educação, individualmente, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

Cada professor é qualificado por um conjunto de projetos de formação que, em tese, o habilitariam a realizar o ensino de forma a promover a aprendizagem adequada dos conteúdos curriculares pelos alunos, possibilitando atingir as metas estabelecidas pelo sistema de avaliação que incide sobre os resultados do processo. O não alcance das metas seria consequência, na lógica dessa política educacional, portanto, da falta de competência técnica do professor, que o incapacitaria a ensinar adequadamente ou de algum problema psicogenético do aluno, que o impossibilitaria de aprender no tempo e nas condições esperadas.

Nesse contexto, apesar das pesquisas demonstrarem que mais da metade dos professores gozam de estabilidade, seria possível inferir que há um processo, em curso, de precariedade subjetiva (LINHART, 2014), levando-os a um “sentimento de precariedade [...] quando são confrontados com exigências cada vez maiores no trabalho e estão permanentemente preocupados com a ideia de nem sempre estar em condições de responder a elas” (LINHART, 2014, p. 45). Para esta autora, precariedade subjetiva

É o sentimento de não estar “em casa” no trabalho, de não poder se fiar em suas rotinas profissionais, em suas redes, nos saberes e habilidades acumulados graças à experiência ou transmitidos pelos mais antigos; é o sentimento de não dominar seu trabalho e precisar esforçar-se perma-

nentemente para adaptar-se, cumprir os objetivos fixados, não arriscar-se física ou moralmente (no caso de interações com usuários ou clientes). É o sentimento de não ter a quem recorrer em caso de problemas graves no trabalho [...]. É o sentimento de isolamento e abandono. É também a perda de autoestima, que está ligada ao sentimento de não dominar totalmente o trabalho, de não estar à altura, de fazer um trabalho ruim, de não estar seguro de assumir seu posto. (LINHART, 2014, p. 45-46)

A EFAPE representa um marco histórico importante na consolidação da formação continuada, como estratégia primordial para implantação da política educacional do estado de São Paulo, sob a coordenação da SEE-SP.

Acrescenta-se à EFAPE a EVESP,<sup>18</sup> que se constitui num outro locus importante nesse movimento, cuja finalidade é oferecer programas educacionais regulares, especiais e de capacitação em situações que requeiram atendimentos a necessidades de grupos específicos da população.

Sob supervisão pedagógica da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), a EVESP desenvolve programas e cursos de acordo com as diretrizes curriculares nacionais e as deliberações do Conselho Estadual de Educação.

As ações de formação continuada fazem uso, também, da Redefor<sup>19</sup> voltada à formação continuada de profissionais da rede estadual de ensino, com o intuito de garantir a melhoria da qualidade de ensino. O programa destina-se à capacitação profissional de educadores da rede estadual, pertencentes ao Quadro do Magistério, em diversas áreas do conhecimento.

A iniciativa é desenvolvida por meio de convênios com a USP, Unicamp e Unesp. As instituições são responsáveis pela promoção de cursos de formação continuada aos profissionais do Quadro do Magistério. Todo o conteúdo dos cursos é acompanhado por especialistas da SEE-SP, de forma a garantir o atendimento da demanda da rede e ao Currículo do Estado de São Paulo, sendo disponibilizados em plataforma digital da escola de formação.

Responsáveis pela política estadual de formação continuada, a Rede do Saber, posteriormente incorporada à EFAPE, EVESP e Redefor se constituem como mediadores imprescindíveis no processo de organização e gestão da política edu-

18 Merece uma análise específica que foge ao escopo desse texto.

19 Também merece uma análise específica que foge ao escopo desse texto.

cacional da SEE-SP, haja vista que também atuam na formação subjetiva dos trabalhadores da educação buscando objetivar as diretrizes educacionais definidas.

## Referências

- ANFOPE. *Documento Final*. XVII Encontro Nacional da ANFOPE, 2014. Disponível em: <<https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/17%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2014.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional De Educação. *Resolução n. 1 de 2006*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. CNE. *Resolução n. 2/2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
- BORGES, Zacarias Pereira. *Política e educação: análise de uma perspectiva partidária*. Campinas, SP: Graf FE, Hortograph, 2002.
- COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. *A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil: uma análise histórica*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Campinas. Campinas, SP, 2013.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- LINHART, Danièle. Modernização e precarização da vida no trabalho. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil III*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- MELO, Adriana Almeida Salles de. *A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O Professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. *36ª Reunião Nacional da ANPED*. Goiânia, GO, 2013.

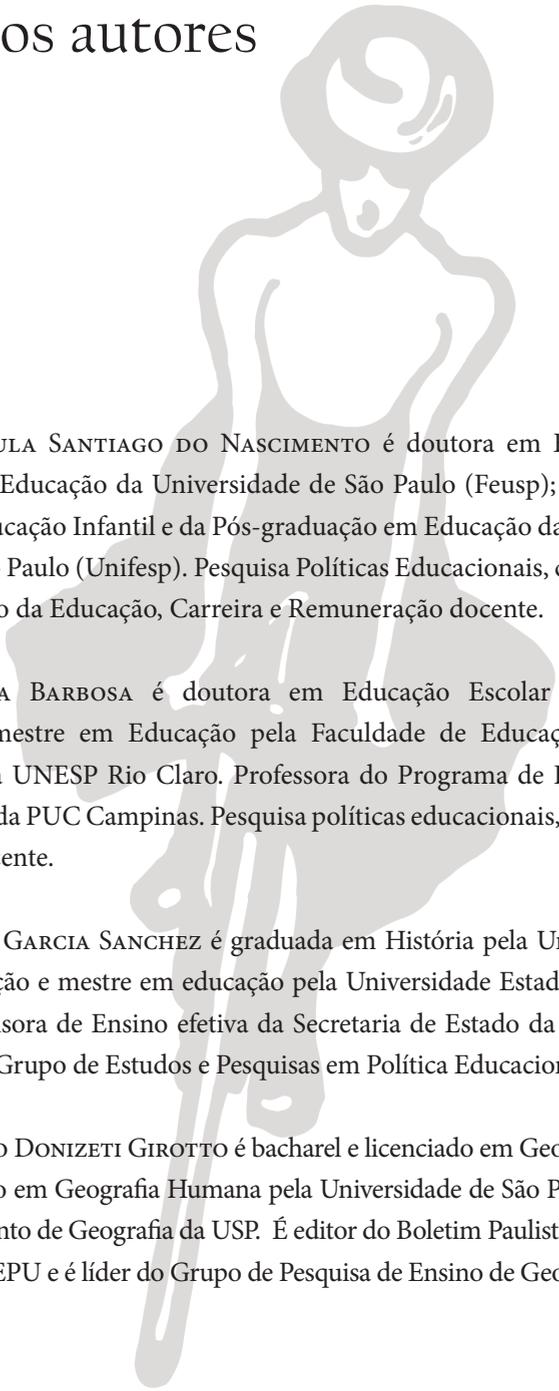
- OIT/UNESCO. *Recomendação relativa ao Estatuto dos Professores*. Geneva: UNESCO, OIT, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. *Cad. Pesq.* São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 2005.
- RODRIGUES, Fabiana de Cássia; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. Apontamentos sobre Educação e Trabalho no Brasil Contemporâneo: aspectos da Contrarreforma Educacional. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v.17, n.3 [73], p.448-468, Jul. /set. 2017.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto no 28.089 de 13 de janeiro de 1988*. Cria o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM).
- SÃO PAULO (Estado). *Deliberação CEE 154, 2017*. Dispõe sobre alteração da Deliberação CEE nº 111/2012.
- SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. *Letra e Vida*. Página Inicial. Apresentação do programa Letra e Vida. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-letra-e-vida/> >. Acesso em 10 jul. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). *Programa Ler e Escrever*. Apresentação. Disponível em: < [http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/1\\_ano\\_professor.pdf](http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/1_ano_professor.pdf) >. Acesso em 11 jul. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas do professor alfabetizador – 1º ano*. São Paulo: FDE, 2011. Disponível em: < [http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/1\\_ano\\_professor.pdf](http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/1_ano_professor.pdf) >. Acesso em 11 jul. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação. *Letra e Vida*. Página Inicial. Apresentação do programa Letra e Vida. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-letra-e-vida/> >. Acesso em 10 jul. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). *Programa Ler e Escrever*. Apresentação. Disponível em: [http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/1\\_ano\\_professor.pdf](http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/1_ano_professor.pdf). Acesso em 10 jul. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas do professor alfabetizador – 1º ano*. São Paulo: FDE, 2011. Disponível em: <[http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/1\\_ano\\_professor.pdf](http://www.se-pmmc.com.br/lerescrever/arquivos/professor/1_ano_professor.pdf)>. Acesso em 10 jul. 2019.

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Formação continuada está ao alcance de todo professor da rede pública estadual*. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/formacao-continuada-esta-ao-alcance-de-todo-professor-da-rede-publica-estadual/>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Inova Educação: professores da rede já podem se inscrever para formação*. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/inoва-educacao-professores-da-rede-ja-podem-se-inscrever-para-a-formacao/>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Educação oferece formação continuada para professores nas modalidades presencial e a distância*. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/cursos-professores>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *O que você procura? Reunimos neste espaço os serviços da Secretaria da Educação para os públicos diversos da rede estadual de ensino de São Paulo*. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/servicos/?tab=nav-professores-e-servidores-tab>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Maior rede de ensino do País, a Educação paulista conta com 315 mil servidores*. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/servicos-professores>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Caderno do Professor. Educadores contam com material direcionado para o preparo de aulas e atividades com os alunos*. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *São Paulo faz Escola*. Professores e alunos contam com material focado na unificação do currículo escolar e na qualidade do ensino. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *REDEFOR – rede São Paulo de Formação Docente*. Programa da Educação voltado à formação continuada de profissionais da rede estadual de ensino. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/redefor/>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Cursos para professores*. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/cursos-para-professores/>> Acesso em 04 dez. 2019.

- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Quintas de conhecimento*. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” (EFAPE)*. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8900>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Rede do saber*. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8901>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997*. Institui Plano de Carreira, Vencimento e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educa e dá outras providências correlatas. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/legislacaocnp/LEI%20COMPLEMENTAR%20N%20836%20DE%201997.pdf>>. Acesso 03 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei Complementar nº 444 de 27 de dezembro de 1985*. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br>. Acesso em 02 mar. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução se nº 55 de 21 de março de 1986*. Regulamenta afastamento do pessoal do Quadro do Magistério nos termos dos artigos 64 e 65 da L.C. n.º 444, de 27-12-85. São Paulo, 1986. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/55\\_86.htm?Time=30/01/2019%2021:42:45](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/55_86.htm?Time=30/01/2019%2021:42:45)>. Acesso em 21 mar. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 41 de 10 de junho de 2016*. Dispõe sobre a instrução de processos de afastamento de servidor para participação em congresso, curso, missão ou certame, de cunho cultural, técnico ou científico, no País ou no Exterior. São Paulo, 2016. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41\\_16.HTM?Time=04/05/2019%2015:56:49](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_16.HTM?Time=04/05/2019%2015:56:49)>. Acesso em: 04 mai. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Lei nº 11.498 de 15 de outubro de 2003*. Autoriza o Poder Executivo a instituir Programas de Formação Continuada destinados aos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá outras providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2003/lei-11498-15.10.2003.html>. Acesso em 03 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 61.112 de 04 de fevereiro de 2015*. Dispõe sobre o afastamento ao exterior de servidores da Administração Direta e das Autarquias do Estado

- e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2015/decreto-61112-04.02.2015.html>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 27.162 de 10 de julho de 1987*. Disciplina os afastamentos para participação de funcionários e servidores em congresso e outros certames em geral. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1987/decreto-27162-10.07.1987.html>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Resolução SE 41 de 10 de junho de 2016*. Dispõe sobre a instrução de professores de afastamento de servidor para participação em congresso, curso, missão ou certame, de cunho cultural, técnico ou científico, no País ou no Exterior. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41\\_16.HTM?Time=04/12/2019%2016:58:47](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_16.HTM?Time=04/12/2019%2016:58:47). Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 54.297 de 5 de maio de 2009*. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do estado de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-54297-05.05.2009.html>>. Acesso em 04 dez. 2019.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Lei n. 11.605 de 24 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 2000-2003.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Lei n. 11.605 de 24 de dezembro de 2003*. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período de 2004-2007.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Lei n. 13.123 de 08 de julho de 2008*. Dispõe sobre o Plano Plurianual PPA 2008-2011.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Lei n. 14.676 de 28 de dezembro de 2011*. Dispõe sobre o Plano Plurianual PPA 2012-2015.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Fazenda e Planejamento. *Lei n. 16.092 de 28 de dezembro de 2015*. Dispõe sobre o Plano Plurianual PPA 2016-2019.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n.1, 127-160, jan/jun 2011.
- SILVA, Sarah Maria de Freitas. *As bases teóricas e políticas na formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo: a escola de formação e aperfeiçoamento dos professores em análise*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2015.
- SLONSKI, Gladis Teresinha et al. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. In. *XI Encontro de Pesquisa em educação em ciências*. Florianópolis, SC, 2017. Disponível em <<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=racionalidade+t%C3%A9cnica>>. Acesso em 10 jul. 2019.

## Sobre os autores



ANA PAULA SANTIAGO DO NASCIMENTO é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp); Professora do Núcleo de Educação Infantil e da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pesquisa Políticas Educacionais, com ênfase em Financiamento da Educação, Carreira e Remuneração docente.

ANDREZA BARBOSA é doutora em Educação Escolar pela UNESP Araraquara, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP e pedagoga pela UNESP Rio Claro. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Campinas. Pesquisa políticas educacionais, gestão escolar e trabalho docente.

BEATRIZ GARCIA SANCHEZ é graduada em História pela Universidade do Sagrado Coração e mestre em educação pela Universidade Estadual de Campinas. É Supervisora de Ensino efetiva da Secretaria de Estado da Educação -SP. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE).

EDUARDO DONIZETI GIROTTO é bacharel e licenciado em Geografia, mestrado e doutorado em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Geografia da USP. É editor do Boletim Paulista de Geografia. Participa da REPU e é líder do Grupo de Pesquisa de Ensino de Geografia.

ERICK DANTAS DA GAMA é mestre em Educação pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp, 2022). Graduado em Pedagogia (Unifesp) e em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Universidade Cruzeiro do Sul). Membro do grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Cotidiano Escolar (GEPPECE).

JOÃO BATISTA SILVA DOS SANTOS é doutor pela FEUSP e mestre pela UNIFESP, ambos em Educação. Professor da rede estadual de São Paulo. Pesquisa políticas públicas para educação com ênfase em financiamento escolar, remuneração e relações de trabalho dos professores.

LUCIANA CRISTINA SALVATTI COUTINHO é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Pesquisa História da Educação e Política Educacional.

LUIZ CARLOS NOVAES é doutor em Educação (PUC/SP) com pós-doutorado em Educação (USP). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Cotidiano Escolar (GEPPECE).

MÁRCIA APARECIDA JACOMINI é doutora em Educação pela FEUSP, com estágio de pós-doutorado na mesma instituição e na Fondazione Istituto Gramsci, Roma, Itália. Professora do Departamento de Educação da Unifesp. Líder do GEPPEGE. Participa da REPU. Pesquisa políticas educacionais e gestão escolar.

MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES é doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. Professora do Departamento de Educação da Unesp/Bauru e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Unesp/Araraquara. Pesquisa políticas educacionais e gestão escolar.

SARA MARIA DE FREITAS MACHADO é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, docente da Rede Pública de Ensino de Paulínia/SP. Atua, principalmente, na Área de Política Educacional.

SELMA VENCO é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; pós doutora em sociologia do trabalho. Professora Livre-docente da Faculdade de Educação da Unicamp, pesquisadora associada do Centre des Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (CRESPPA) e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política (GREPPE)





Alameda nas redes sociais:

Site: [www.alamedaeditorial.com.br](http://www.alamedaeditorial.com.br)

[Facebook.com/alamedaeditorial/](https://www.facebook.com/alamedaeditorial/)

[Twitter.com/editoraalameda](https://twitter.com/editoraalameda)

[Instagram.com/editora\\_alameda/](https://www.instagram.com/editora_alameda/)

Esta obra foi impressa em São Paulo no outono de 2023. No texto foi utilizada a fonte Minion Pro em corpo 10,5 e entrelinha de 15,5 pontos.