

REVISTA

**Cadernos de Educação**

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

**(Des)organização do trabalho pedagógico no contexto da implementação do Novo Ensino Médio na rede paulista de ensino**

Dis)organization of pedagogical work in the context of the implementation of the New High School Curriculum in the São Paulo State Education System

(Des)organización del trabajo pedagógico en el contexto de la implementación del Nuevo Bachillerato en el sistema educativo del estado de São Paulo

Leonardo Crochik  
Márcia Aparecida Jacomini  
Francisca Jane Furtado Marinho

**RESUMO**

Discute-se a organização do trabalho pedagógico no contexto da reforma do ensino médio, demonstrando que a fragmentação curricular e as condições precárias de trabalho promovem a desorganização das atividades didático-pedagógicas. Foram coletados dados, por meio de pesquisa-ação, em sete escolas da rede estadual paulista. Os resultados indicam: i) grande rotatividade, com média de permanência docente em 77% do período letivo; ii) turmas sem atribuição, especialmente nos Itinerários Formativos e na EJA; iii) parcela significativa de docentes (46%) que evita a atribuição de disciplinas dos Itinerários Formativos; iv) excesso de disciplinas atribuída aos docentes, chegando a 21 componentes curriculares; v) docentes ministrando componentes para as quais não estão habilitados, especialmente nos Itinerários Formativos. Conclui-se que sob estas condições não é possível a promoção de uma educação de qualidade e que a reforma do ensino médio só fez piorar as condições de realização desta etapa da educação básica.

**Palavras-chave:** ensino médio; organização do trabalho pedagógico; rede estadual paulista; condições de trabalho docente.

**ABSTRACT**

The organization of pedagogical work in the context of the high school reform is discussed, demonstrating that curricular fragmentation and precarious working conditions promote the disorganization of didactic-pedagogical activities. Data were collected through action research in

seven schools of the São Paulo State Education System. The results indicate: i) high turnover, with an average teacher retention of 77% of the school year; ii) classes without assignments, especially in the formative itineraries and adult education (EJA); iii) significant portion of teachers (46%) avoiding assignments of subjects from the formative itineraries; iv) excess of disciplines assigned to teachers, reaching up to 21 curricular components; v) teachers teaching subjects for which they are not qualified, especially in the formative itineraries. It is concluded that under these conditions, it is not possible to promote quality education and that the high school reform has only worsened the conditions for this stage of basic education.

**Keywords:** high school; organization of pedagogical work; São Paulo state education system; teacher working conditions.

## RESUMEN

Se discute la organización del trabajo pedagógico en el contexto de la reforma del bachillerato, demostrando que la fragmentación curricular y las precarias condiciones laborales promueven la desorganización de las actividades didáctico-pedagógicas. Se recogieron datos mediante investigación-acción en siete escuelas de la red estatal paulista. Los resultados indican: i) alta rotación, con una permanencia promedio del profesorado en 77% del período lectivo; ii) clases sin asignación, especialmente en los Itinerarios Formativos y en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA); iii) parte significativa de docentes (46%) que evita la asignación de disciplinas de los Itinerarios Formativos; iv) exceso de disciplinas asignadas a los docentes, llegando hasta 21 componentes curriculares; v) docentes impartiendo asignaturas para las cuales no están habilitados, especialmente en los Itinerarios Formativos. Se concluye que bajo estas condiciones no es posible promover una educación de calidad y que la reforma del bachillerato solo ha empeorado las condiciones para esta etapa de la educación básica.

**Palabras-clave:** bachillerato; organización del trabajo pedagógico; red estatal de educación de São Paulo; condiciones de trabajo docente.

## Introdução

A reforma do ensino médio tem sido a política educacional de maior debate na sociedade, desde a Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016) e da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2016), e de maior incidência na organização do trabalho pedagógico e na formação dos estudantes desta etapa da educação básica.

A reforma implica novas matrizes curriculares, aumento da carga horária semanal e inclusão de Itinerários com o propósito declarado de diversificar a

formação dos estudantes dando-lhes a oportunidade de escolher percursos Formativos<sup>1</sup>.

Na rede estadual paulista, a reforma do ensino médio começou a ser implementada em 2021 para os estudantes do primeiro ano do ensino médio, considerando as disciplinas do Programa Inova Educação<sup>2</sup> como sendo a parte referente aos Itinerários Formativos. Em consonância com a Base Nacional Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), a Secretaria de Educação de São Paulo (Seduc-SP) havia construído o Currículo Paulista do ensino médio, homologado no ano de 2020, em substituição ao Currículo do Programa São Paulo Faz Escola de 2007 (São Paulo, 2020).

Dessa forma, sob a gestão de Rossieli Soares, como secretário da Educação, a rede preparava-se para a implantação e a implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Como entusiasta da reforma, Rossieli Soares, que foi ministro da Educação no período em que ela foi aprovada, apresentou proposta de 11 Itinerários Formativos vinculados às áreas da BNCC, organizados em 66 unidades e 276 componentes curriculares, e, ainda, 25 opções de formação técnico profissional (Jacomini *et. al*, 2024).

Com o objetivo de acompanhar a implementação da BNCC, do Programa Inova Educação e do NEM na rede estadual paulista foi elaborado pelos membros do GEPUD<sup>3</sup> o projeto de pesquisa “Mudanças Curriculares e Melhoria do Ensino Público”, em 2021, e aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo Fapesp em 2022<sup>4</sup>.

A pesquisa, com duração de quatro anos, está sendo desenvolvida em sete escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Em 2023, envolvia 6.489 estudantes, 402 professores com aulas atribuídas, 35

---

<sup>1</sup> Embora muito tenha sido dito sobre a possibilidade de os estudantes escolherem Itinerários Formativos mais afeitos aos seus interesses atuais e futuros, conforme indicado em estudo realizado pela REPU, isso não aconteceu a contento na prática (REPU, 2022)

<sup>2</sup> O Programa Inova Educação foi implantado na rede estadual paulista em 2019 e consiste na introdução de cinco novas aulas semanais, sendo duas de Projeto de Vida, duas de disciplinas Eletivas e uma de Tecnologia. Para saber mais, numa perspectiva crítica, sugere-se Nascimento (2022); Alencar (2023).

<sup>3</sup> Grupo Escola Pública e Democracia que congrega professores da educação básica e superior de escolas públicas e instituições de ensino superior públicas e privadas. Informações sobre o grupo estão disponíveis em: [www.gepud.com.br](http://www.gepud.com.br).

<sup>4</sup> Fapesp Processo n. 2021/11390-0. Além de recursos para custeio, a pesquisa conta com 32 bolsas para profissionais das escolas participantes e três para estudantes de graduação.

profissionais de equipes gestoras, 16 pesquisadores de universidades<sup>5</sup> e três bolsistas de graduação dos cursos de Pedagogia e Ciências Sociais da Unifesp.

Com o objetivo de proporcionar aos estudantes acesso ao conhecimento sistematizado nos conteúdos das disciplinas da formação geral básica que foram retirados devido à diminuição de aulas para a inclusão dos Itinerários Formativos, no segundo semestre de 2022, os pesquisadores, com a participação dos professores, analisaram o Material de Apoio ao Planejamento e Práticas de Aprofundamento - MAPPA (Seduc-SP, s.d.), e construíram um material que buscou organizar os conteúdos dos componentes curriculares em diálogo com as disciplinas da formação geral básica e o que foi proposto no MAPPA. A organização e proposição de conteúdos para cada componente curricular considerou a licenciatura prioritária, ou seja, o professor que a Seduc-SP indicou como sendo aquele com a formação mais adequada para ministrar as aulas.

Esta ação ocorreu porque as escolas participantes da pesquisa consideraram que o MAPPA era um material de apoio insuficiente, principalmente no que se refere aos conteúdos e conceitos científicos, visto ter como eixo a proposição de atividades que, embora interessantes, demandavam, para não cair no senso comum, conhecimentos científicos que os estudantes ainda não haviam acessado na escola.

Embora o grupo estivesse animado com a possibilidade de apresentar aos professores uma proposta de estruturação dos conteúdos que poderia garantir maior organicidade aos conhecimentos considerados fundamentais à formação em nível de ensino médio, logo no início de 2023, observamos alguns problemas que impactaram diretamente a organização do trabalho pedagógico e a formação dos estudantes e que comprometeram esta atividade da pesquisa. Entre eles, destacamos: alta rotatividade de professores num mesmo ano letivo e de um ano para outro, grande número de professores ministrando componentes curriculares sem a habilitação adequada e professores ministrando muitos componentes curriculares/disciplinas.

---

<sup>5</sup> Universidade Federal de São Paulo, Universidade de São Paulo, Instituto Federal de São Paulo, Universidade Estadual Paulista, Universidade do ABC e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Apesar de se tratar de pesquisa-ação, cuja característica é buscar soluções aos problemas de uma determinada realidade (Thiollent, 2000), os acima indicados estavam totalmente fora do alcance da pesquisa, pois dizem respeito à estrutura, à organização e ao funcionamento da rede de ensino e das características de implantação do NEM.

Diante dessa realidade, organizamos um grupo de trabalho (GT) para organizar e analisar, de forma sistematizada, estes dados e compreender as consequências dessa forma de organização e funcionamento da escola na formação dos estudantes.

Além desta introdução, o artigo conta com um tópico sobre organização do trabalho pedagógico, apresentação e análise dos dados e considerações finais.

## Organização do trabalho pedagógico

A organização do trabalho pedagógico exige coerência com a finalidade da educação que, na perspectiva da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996), é formar as novas gerações com base na aprendizagem de conhecimentos científicos, filosóficos, literários, históricos, artísticos etc. na perspectiva de propiciar-lhes condições de atuar criticamente nos processos de permanências, mudanças e transformações da sociedade. Concordamos com Brandão (1988, p. 63-64), quando assevera que

[a] educação é um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais.

Se a educação é esse processo que nos acompanha durante toda vida, acontece em diferentes espaços e corrobora para nossa condição humana, à escola de educação básica, como instituição primordial das sociedades contemporâneas para o desenvolvimento sistematizado de processos educativos, cabe um papel que não se restringe a uma perspectiva utilitária de

preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário ou para o mercado de trabalho.

Esse entendimento de educação leva ao distanciamento da visão que concebe a administração da escola e a organização do trabalho pedagógico nos termos da gestão empresarial. Pela natureza de sua finalidade, a organização escolar não pode e não deve seguir os princípios do denominado gerencialismo, como vem defendendo e impondo o neoliberalismo (Laval, 2004), sob pena de descaracterizar o próprio sentido da educação. Quanto mais a escola se aproxima do mundo corporativo, mais ela se distancia da concepção de educação apresentada por Brandão na citação acima.

Ao tomar o conceito geral de administração como organização racional dos meios para a realização dos fins (Paro, 2000), faz-se necessário organizar as atividades-meio em consonância com a finalidade da educação escolar, visto que:

[...] a aplicação da administração escolar não se reduz às atividades-meio. Se administração é utilização racional de recursos para a realização de fins, atividade portanto mediadora entre meios e objetivos, o processo pedagógico necessariamente adquire uma conotação administrativa. (Paro, 2011, p. 39)

Portanto, a estrutura da escola em suas diferentes dimensões requer, do ponto de vista da administração/gestão escolar, atenção à concepção de educação que orienta o fazer pedagógico e o processo educativo, se nos distanciarmos do senso comum e das concepções mercadológicas e compreendemos que a “[...] educação tomada num sentido rigoroso é com o homem na integralidade de sua condição histórica [...]” e que “seu conteúdo é a própria cultura humana em sua inteireza [...]” (Paro, 2008, p. 25), a organização dos meios deve corresponder às melhores condições para realizar um processo educativo que se coaduna com os objetivos que esta concepção de educação deve realizar.

Não obstante essa compreensão, construída sob o princípio constitucional da gestão democrática da escola pública, que se contrapõe “[...] às tradicionais formas privatistas e patrimonialistas do controle do poder na sociedade [...]” (Arroyo, 2008, p. 39), a instituição escolar é parte de um sistema, cujas políticas e orientações incidem diretamente na organização do trabalho

pedagógico e podem concorrer para a não realização de uma concepção de educação nos termos aqui discutidos.

Há estudos que vêm indicando que as políticas educacionais na rede estadual paulista se têm distanciado do princípio da gestão democrática (Jacomini *et al.*, 2022) e de uma concepção de educação que privilegia a formação integral dos estudantes. Cada vez mais, as políticas educacionais paulistas aproximam-se da visão e das demandas do mercado, reduzindo o direito à educação ao desenvolvimento de habilidades e competências para a mera adaptação. Como alerta Adorno (1995), toda educação tem o duplo objetivo de adaptação e transformação, portanto, colocá-la somente a serviço de ajustar as novas gerações às situações existentes é condenar as possibilidades de a própria sociedade produzir novas e melhores condições à existência humana.

No processo de realização da pesquisa-ação que subsidiou a escrita deste artigo, observou-se um constante tensionamento entre as concepções que orientam o trabalho pedagógico e uma lógica de organização da escola e das políticas educacionais que impossibilitam a realização de um processo educativo capaz de proporcionar aos estudantes as finalidades da educação básica presentes na LDB (Brasil, 1996).

Ao analisar a implementação da BNCC, do Programa Inova Educação e do NEM, deparamo-nos com situações proibitivas à educação de qualidade socialmente referenciada e à possibilidade de organização adequada do trabalho pedagógico. Uma primeira observação diz respeito à constante troca de professores causada, principalmente, pelo grande número de docentes não efetivos, especialmente os da categoria O, cujo vínculo contratual com a rede de ensino é temporário e precário.

A contratação de professores em caráter temporário não é um fenômeno novo na rede estadual paulista. Estudo de Barbosa *et al.* (2022) mostra que, em 1999, 72,87% dos professores não eram efetivos. Estudo recente do Todos pela Educação (2024) mostra que o estado de São Paulo está entre os entes federados nos quais houve aumento do número de professores temporários e redução do número de efetivos no período de 2013 e 2023. Esta política de contratação precária de docentes tem incidência direta na organização do trabalho pedagógico.

Se é fato, como alertam Ball, Maguire e Braun (2021), que as escolas fazem política no processo de atuação para a implementação das políticas educacionais, também o é que a fazem sob determinadas condições (Marx, 1983). Por isso, não é secundário considerar as condições sob as quais a escola é instada a realizar os processos educativos, para compreender os limites da atuação desta instituição na realização das políticas educacionais.

Disso decorre que a autonomia da escola preconizada na LDB (Brasil, 1996) é limitada por uma organização que, ao privilegiar o ideário neoliberal e o gerencialismo, impõe uma condição de funcionamento contrária à realização de uma educação de qualidade socialmente referenciada. Se a autonomia é condição para o encontro democrático entre pessoas, condição fundante da educação (Silva, 1996), a existência de obstáculos que impedem o desenvolvimento de um Projeto Político Pedagógico coletivamente construído pela comunidade escolar opera como elemento de controle governamental e limita a discricionariedade da escola na realização da política educacional.

É no contexto de escolas dispostas a uma atuação política crítica e criativa na implementação de políticas educacionais que nos deparamos com problemas que estão muito além daquilo que é da alçada da escola, ou melhor, problemas que impedem que a atuação política da escola se contraponha aos desígnios governamentais para as políticas educacionais.

## **Procedimentos metodológicos**

A coleta e análise de dados sobre o que denominamos de movimentação de professores permitiu-nos demonstrar a existência de certas limitações objetivas que se impõem ao trabalho pedagógico da escola e que extrapolam as possibilidades concretas dela, isoladamente, transformar suas próprias condições. No contexto de uma pesquisa-ação, o caminho encontrado para buscar a transformação dessas condições foi a sistematização e a análise de dados que permitam melhor compreensão do fenômeno e a esperança que contribuam para mudanças nas políticas educacionais implementadas pela Secretaria de Educação, visto que, sobre isso, a escola não tem discricionariedade.

Alguns aspectos chamaram a atenção da equipe, em especial: a dificuldade de atribuir aulas, especialmente os componentes curriculares dos Itinerários Formativos, a falta de conexão entre a formação do professor e as disciplinas que lhe eram atribuídas e a excessiva rotatividade docente. Para processar, de maneira sistemática, informações a respeito destes aspectos, o GT identificou a necessidade de coletar as seguintes informações de todos os professores de cada uma das sete escolas: formação acadêmica, disciplinas para as quais o professor estava habilitado ou qualificado<sup>6</sup>, categoria docente (categorias O, F ou A), data de entrada / saída da escola, motivo para entrada ou saída e ocupação concomitante ao trabalho na escola. Essas informações foram cruzadas com os dados de atribuição de aulas de cada escola ao longo de todo o ano de 2023.

A coleta de dados foi realizada pelos próprios pesquisadores de cada uma das escolas, em consulta ao sistema de administração escolar da Seduc-SP, Secretaria Escolar Digital (SED). Uma planilha padronizada foi construída para o levantamento das informações de cada escola e, para o tratamento de dados, foi realizada a anonimização de todos os docentes das escolas. Os dados de atribuição de aulas foram cruzados com os dados de formação dos docentes, permitindo quantificar com bastante precisão a proporção de aulas, em associação com a formação e categoria docentes.

Ao trabalharmos com dados estatísticos associados a uma base relativamente pequena (sete escolas) e relacionados a uma realidade que é

---

<sup>6</sup> Diante da falta de professores para ministrar os componentes curriculares dos Itinerários Formativos e da ausência de professores formados nas respectivas especificidades, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo aprovou a Indicação nº 213/2021 (São Paulo, 2021), que traz orientações a respeito da qualificação necessária aos docentes para ministrar aulas nas disciplinas do currículo da Educação Básica, distinguindo entre profissionais habilitados e qualificados, para fins de Atribuição de Aulas. Em linhas gerais, institui-se como:

- Habilitados: Docentes Portadores de Curso Superior de Licenciatura, com habilitação específica em área própria ou formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente.
- Qualificados: Docentes Portadores de Curso Superior de Licenciatura que poderão ser autorizados a lecionar outras disciplinas que pertençam à mesma área de sua formação; estudantes de Licenciatura, que apresentem a carga horária mínima de 160 horas no histórico escolar na mesma área da disciplina; portadores de Diploma de Bacharelado, ou Portadores de Diploma de Tecnólogo que apresentem no Currículo do curso carga horária mínima de 160 horas na disciplina pretendida.

Em nosso levantamento de dados, não realizamos a verificação direta de quais são as disciplinas para as quais a formação de cada professor garante a habilitação ou qualificação, mas simplesmente extraímos o registro dessas disciplinas do Sistema da Secretaria Escolar Digital (SED).

vivenciada pelos próprios sujeitos da pesquisa, foi-nos possível corrigir eventuais distorções nos dados e interpretar os resultados obtidos a partir da própria indagação a respeito da realidade concretamente vivenciada por cada escola.

Os dados coletados referentes às escolas tiveram, também, a função de aprofundar a reflexão dos profissionais a respeito da escola em que atuam, bem como de perceber semelhanças e diferenças entre as escolas participantes da pesquisa e as características de seus corpos docentes. Nesse sentido, estabeleceram-se como instrumento de autoconhecimento escolar que permitiram às escolas uma compreensão aprofundada sobre as dificuldades de organização das atividades pedagógicas diante das constantes trocas de docentes, de docentes ministrando muitos componentes curriculares, muitas vezes sem a devida formação acerca dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, de componentes curriculares sem atribuição, deixando os estudantes sem aula por vários meses.

Para cumprir esse papel, buscamos, no tratamento dos dados, evitar ao máximo o “caráter enganador das médias”, em que situações individuais diversas, que demandam atenção específica, ficam escondidas sob o véu das variáveis agregadas. Portanto, na análise que se segue, procuramos utilizar, na medida do possível, mecanismos que permitam visualizar as diferenças entre as realidades de cada escola, cada modalidade de ensino, cada categoria docente e, no limite, cada turma escolar.

## **Análise dos dados**

As sete escolas participantes do projeto possuem realidades e tamanhos bastante diversos<sup>7</sup>. A tabela 1 e os gráficos 1 e 2 mostram algumas dessas características, tais como o número de aulas semanais oferecidas e o número de professores que tiveram aulas atribuídas, no ano de 2023. Incluímos, ainda, na tabela e no gráfico 2, a razão entre o número de aulas semanais da escola e o número de docentes com aulas atribuídas ao longo do ano. Apesar de chamarmos esse índice de “aulas por professor”, essa definição não

---

<sup>7</sup> Com a finalidade de preservar a identidade das escolas, elas foram identificadas por números, neste artigo.

corresponde propriamente a uma média de aulas atribuídas por professor, uma vez que a variação desse índice entre as escolas é determinada fortemente pela rotatividade docente: quanto maior a rotatividade docente, maior o número de docentes da escola ao longo do ano e menor o índice de aulas por professor. Dessa forma, quanto menor esse índice, maior a rotatividade docente na escola, de forma que ele serve como uma medida indireta desta rotatividade.

**Tabela 1 – Caracterização das escolas**

Escola	Características / Localização	Oferta	Aulas semanais	Prof.	Aulas por prof.	Cat.. O (%)
1	Guarulhos (região periférica)	EF, EM	1140	53	22	55%
2	Taboão da Serra (região periférica)	EF, EM (not.)	1004	56	18	54%
3	São Paulo (extremo leste)	EM (not), EM (profiss.), EJA, EF,	1666	109	15	66%
4	Embu das artes (região periférica)	EF, EM	868	68	13	60%
5	Ciclo único. Região não periférica de São Paulo	EF 2	315	22	14	55%
6	PEI. Itapecerica da Serra (centro)	EF, EM, EM (profiss.)	871	40	22	65%
7	Guarulhos (região central)	EF, EM	1292	54	24	33%

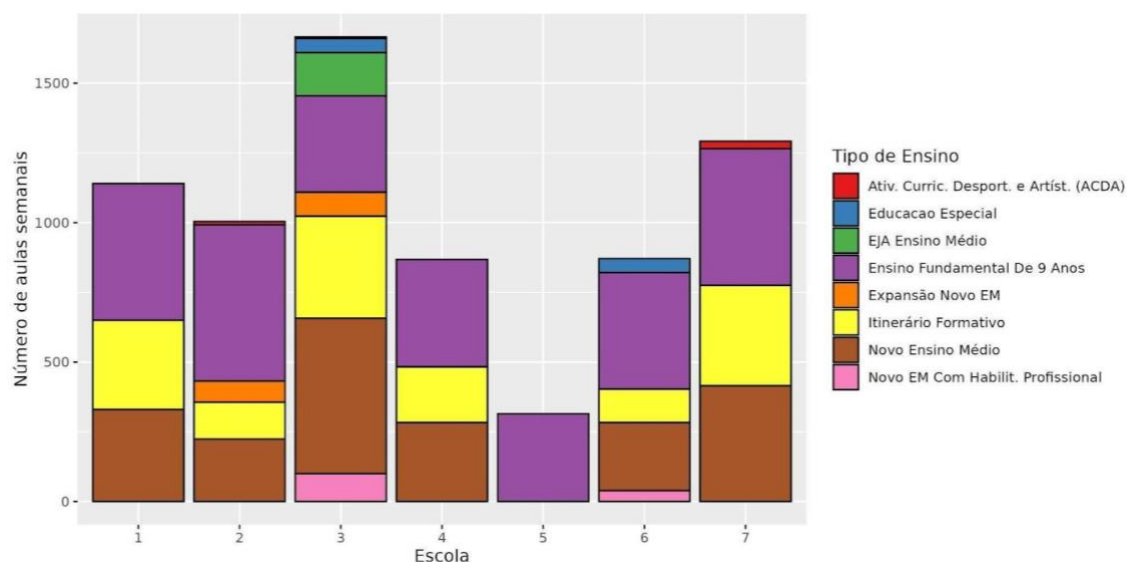
Fonte: *Elaboração própria (2025).*

*Not. Significa Noturno e Profiss. significa Habilitação Profissional*

As modalidades de ensino, segundo as quais o gráfico 1 divide as aulas da escola, são aquelas estabelecidas pelo sistema da SED. Importante notar que a etapa do ensino médio aparece subdividida em diversas categorias: o Novo Ensino Médio (NEM) e o Itinerário Formativo (IF) correspondem a uma subdivisão da carga horária do ensino médio. O NEM está associado às disciplinas científicas, de Formação Geral Básica, de acordo com a BNCC, e, também, às Disciplinas Eletivas, de Tecnologia e Inovação, Projeto de Vida e Orientação de Estudos. Já Itinerário Formativo está associado aos 276 componentes curriculares dos 11 Itinerários Formativos de Aprofundamento Curricular. Além disso, há a modalidade de Expansão do NEM, que ocorre nos cursos de ensino médio noturno (ofertados pelas Escolas 2 e 3), para os quais há a necessidade de parte da carga horária das disciplinas ser ministrada no

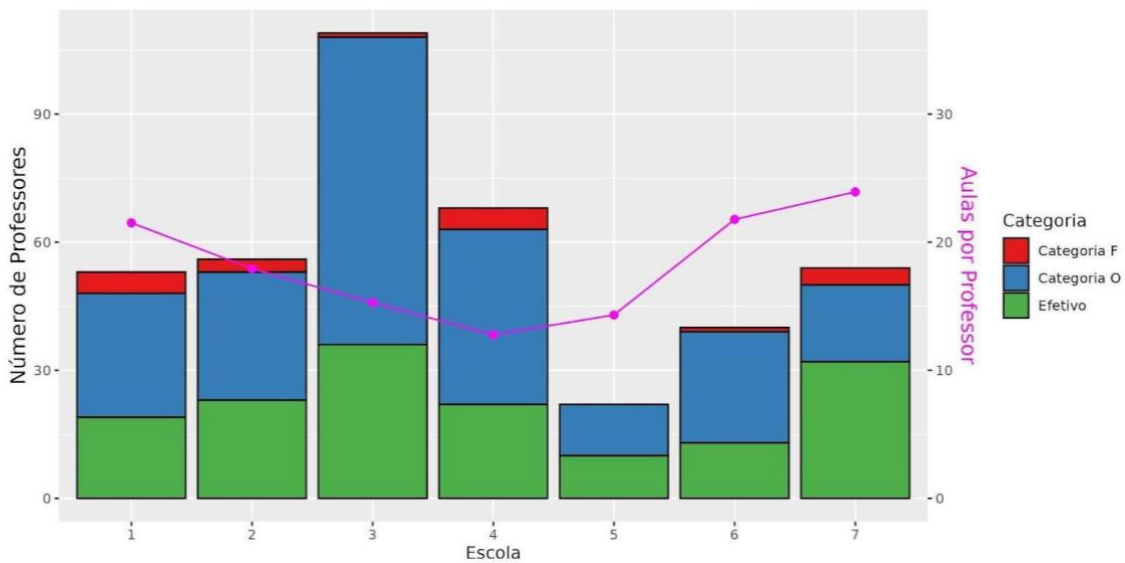
contraturno, de maneira remota. O NEM com Habilitação Profissional (oferecido pelas Escolas 3 e 6), que se refere, aqui, às mesmas disciplinas presentes na categoria NEM (disciplinas de formação geral básica, portanto), porém vinculadas a um curso de ensino médio com Itinerários Formativos Profissionalizantes (cujos componentes curriculares não estão incluídos nas aulas ofertadas pela Escola, pois são ministrados pelo Centro Paula Souza). Por fim, temos a modalidade da Educação de Jovens e Adultos para a etapa do Ensino Médio (oferecida apenas pela Escola 3).

**Gráfico 1** – Número de aulas semanais oferecidas por escola, de acordo com o tipo de ensino - 2023.



Fonte: .Elaboração própria (2024)

**Gráfico 2** - Número de professores que tiveram aulas atribuídas em cada escola, de acordo com a categoria docente - 2023.



Fonte: . Elaboração própria (2024). A linha contínua representa a razão entre o número de aulas e o de professores de cada escola.

A partir destes dois gráficos, destacamos algumas características marcantes de cada escola: a Escola 5 é uma escola de ciclo único, que atende estudantes dos anos finais do ensino fundamental, situada numa região não periférica da cidade de São Paulo; a Escola 6 é uma escola do Programa de Ensino Integral (PEI), que oferece também o ensino médio com habilitação profissional, situada na região central da cidade de Itapeverica da Serra, SP. A Escola 4, uma escola de região periférica da cidade de Embu das Artes, SP, chama a atenção por ter sido a segunda escola com maior número de professores em 2023 e, ao mesmo tempo, a segunda escola com menor número de aulas, à frente apenas da Escola 5.

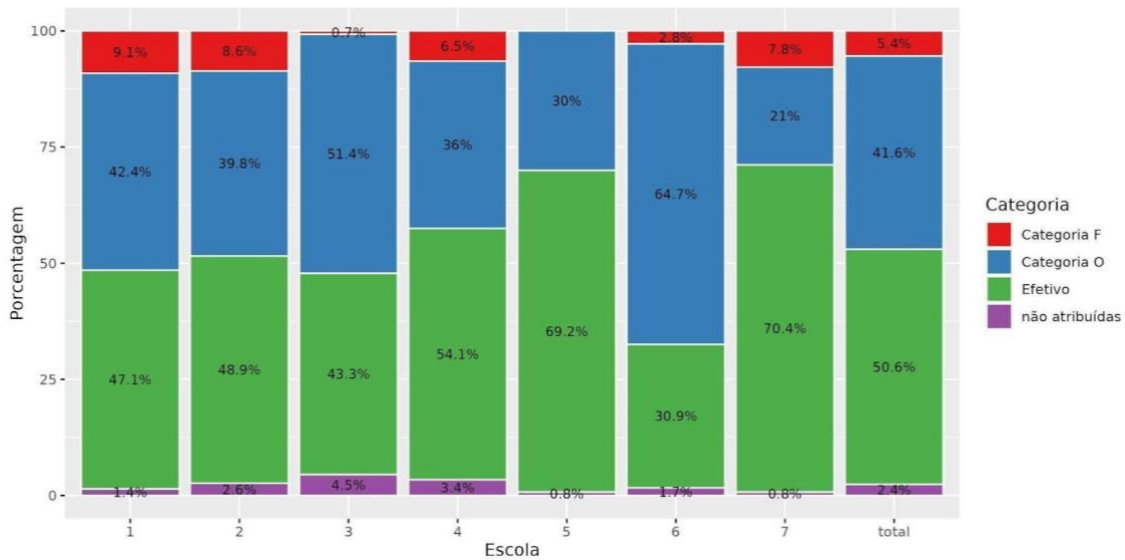
Como veremos mais explicitamente a seguir, a razão dessa diferença está associada à grande rotatividade docente na Escola 4, explicitada no menor valor, entre as escolas, do número de aulas por professor. A Escola 3, situada no extremo da zona leste da cidade de São Paulo, é a com maior número de professores e de aulas semanais, oferecendo também o ensino médio com habilitação profissional, a modalidade EJA e o ensino médio noturno. Por ter ensino médio noturno, a Escola oferece também aulas de Expansão de carga horária. Este é também o caso da Escola 2, que também oferta o ensino médio

noturno, localizada em região periférica do município de Taboão da Serra, SP. A Escola 1, por fim, está em uma região periférica de Guarulhos, oferecendo, assim como as Escolas 4 e 7, os ensinos fundamental e médio diurnos.

Um aspecto relevante para a análise das condições de trabalho nas Escolas diz respeito à proporção entre professores estáveis (efetivos e categoria F) e temporários (categoria O), uma vez que as condições de atribuição de aulas e permanência nas escolas é bastante distinta entre estes dois grupos. Para citar algumas características, podemos mencionar que, além de ter suas aulas atribuídas depois dos professores efetivos, os professores temporários, geralmente, iniciam seu vínculo com a escola depois da semana de planejamento e, em 2023, tiveram seu contrato extinto ao final do ano letivo, não recebendo o mês de janeiro de 2024.

O gráfico 3 mostra a proporção de aulas, ao longo de todo o ano de 2023, em cada escola, que foram atribuídas a professores, de acordo com a categoria docente. Importante mencionar que, para a determinação dessas porcentagens (assim como para as dos gráficos seguintes), consideramos o período de 01/02/2023 a 31/12/2023. Dessa forma, por exemplo, a porcentagem de aulas não atribuídas corresponde à fração das aulas, entre as diversas turmas da escola e ao longo do período analisado, que aparecem, no sistema da SED, não atribuídas a nenhum professor. Se ampliássemos o período de análise até 31/01/2024, essa porcentagem seria significativamente maior, uma vez que, no mês de janeiro de 2024, o contrato dos professores categoria O foi descontinuado.

**Gráfico 3** - Percentagem de aulas atribuídas a professores, nas sete escolas pesquisadas, de acordo com a categoria docente - 2023.



Fonte: Elaboração própria (2024). Período analisado: 01/02/2023 a 31/12/2023.

Vemos, neste gráfico, que, na média das escolas, 56% das aulas foram atribuídas a professores estáveis, 42% a professores temporários e 2% das aulas, ao longo do ano, ficaram sem atribuição. Destacam-se, como escolas com realidades bastante distintas dessa média, por um lado, a Escola 7, que teve 78% das aulas atribuídas a professores estáveis e, por outro lado, a Escola 6, que teve apenas 34% das aulas atribuídas a professores estáveis.

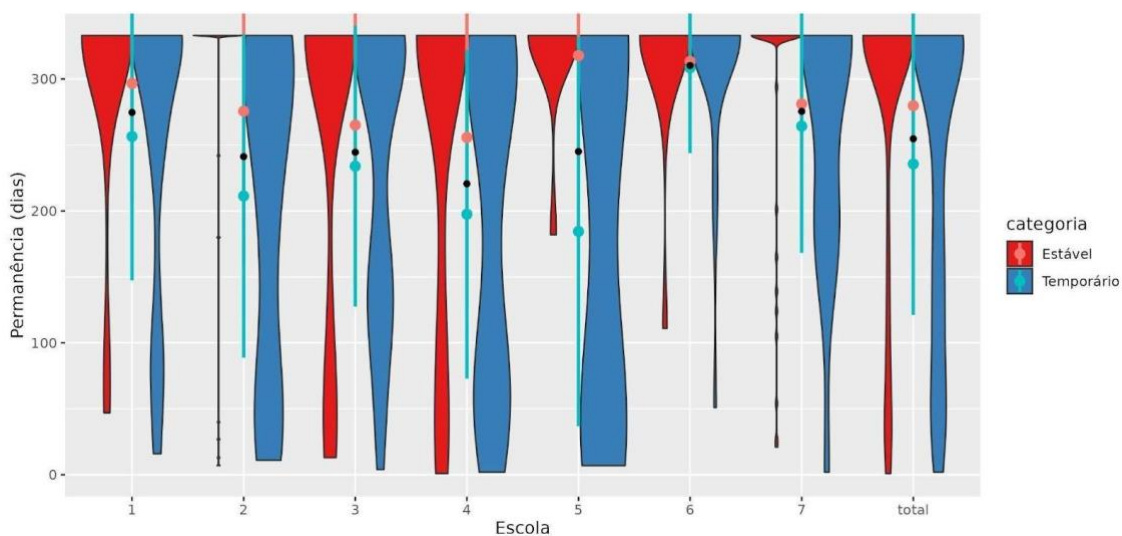
O rápido aumento de escolas PEI<sup>8</sup> a partir de 2020 foi acompanhado pelo crescimento de professores categoria O nestas escolas; assim como na escola da pesquisa, a Escola 6, em muitas outras escolas PEI o corpo docente é composto majoritariamente por professores categoria O. Outro fator que contribui para estas diferenças entre as escolas é a localização. A Escola 7 é uma tradicional escola situada no centro da cidade de Guarulhos, SP, justificando a presença de um número maior de aulas atribuídas a professores estáveis nesta escola.

Como já afirmamos, a grande proporção de professores temporários impacta de forma bastante negativa a permanência docente na escola. Dos 402 professores que tiveram aulas atribuídas nas sete escolas em 2023, 194 (48%) não permaneceram durante todo o período analisado (01/02 a 31/12). Tomando

<sup>8</sup> Em 2019, 416 escolas participavam do Programa; em 2023, eram 2312, conforme dados da Secretaria Escolar Digital- SED. Seduc-SP.

o universo apenas dos professores estáveis, de 174 professores estáveis, 43 não permaneceram todo o período analisado na escola, representando 25% dos professores estáveis. Dentre os 228 professores categoria O, 151 não permaneceram, ou 66% dos professores temporários. Os gráficos 4 e 5 mostram a distribuição do tempo de permanência dos docentes em cada escola.

**Gráfico 4** - Distribuição dos docentes de cada escola em função do tempo de permanência na escola, de acordo com a categoria docente - 2023.



Fonte: Elaboração própria (2024). Período de 01/02/2023 a 31/12/2023.

Os pontos descrevem o número médio de dias de permanência docente em cada escola e as linhas, seu desvio padrão.

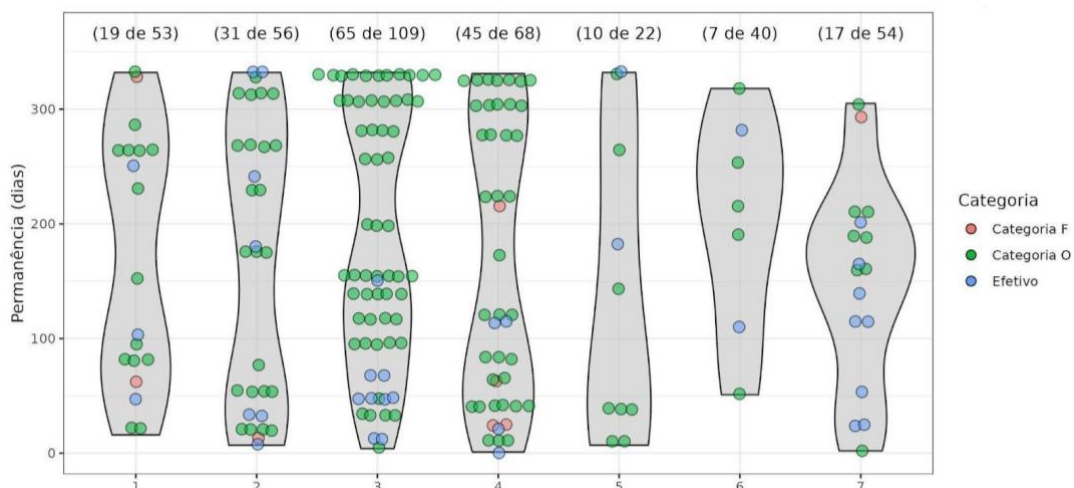
Vemos no gráfico 4 que, no conjunto das 7 escolas, considerando os 333 dias que compõem o período analisado, a média de permanência docente foi de  $255 \pm 110$  dias (sendo  $280 \pm 110$  dias para docentes estáveis e  $235 \pm 110$  dias para temporários). Ou, em termos percentuais,  $77\% \pm 33\%$  (e, respectivamente,  $84\% \pm 33\%$  e  $71\% \pm 33\%$  para estáveis e temporários). A única escola que não apresenta diferença significativa entre as permanências de estáveis e temporários é a Escola 6. A Escola 5, em contrapartida, é a que apresenta a maior diferença entre estáveis e temporários. As Escolas 2, 3, 4 e 5 tiveram permanência média menor que o valor global de todas as escolas (sendo a Escola 4 a com o menor tempo de permanência média), ao contrário do que ocorre com as Escolas 1, 6 e 7 (sendo a Escola 6 a de maior média de permanência). Verificamos um padrão de maior rotatividade em escolas periféricas e menor em escolas centrais, embora as Escolas 1 e 5 fujam um

pouco desse padrão, a primeira por estar em região periférica, mas possuir um quadro de professores estáveis com rotatividade bastante baixa, e a segunda por ser uma escola central e possuir um quadro de professores temporários de altíssima rotatividade.

O gráfico 5, ao destacar a situação dos professores que tiveram permanência incompleta nas escolas, permite perceber, de maneira ainda mais explícita, a maior proporção de professores temporários com permanência incompleta ao longo do ano, comparada aos estáveis. Além disso, notamos, neste gráfico, que, via de regra, os professores efetivos com permanência incompleta na escola têm um tempo de permanência relativamente curto. Já entre os professores temporários com permanência incompleta, há docentes que permanecem tanto por períodos curtos como também por períodos próximos à duração total do ano letivo, indicando, neste último caso, provavelmente, a demora do Estado, no início do ano letivo, em contratar estes professores.

O curto período dos professores estáveis explica-se, em parte, porque são designados para ocupar funções de gestão na escola ou na diretoria de ensino, normalmente no início do ano letivo, assim permanecem pouco tempo com aulas atribuídas.

**Gráfico 5** - Distribuição dos professores que tiveram permanência incompleta na escola, em função do tempo de permanência, de acordo com a categoria docente - 2023.

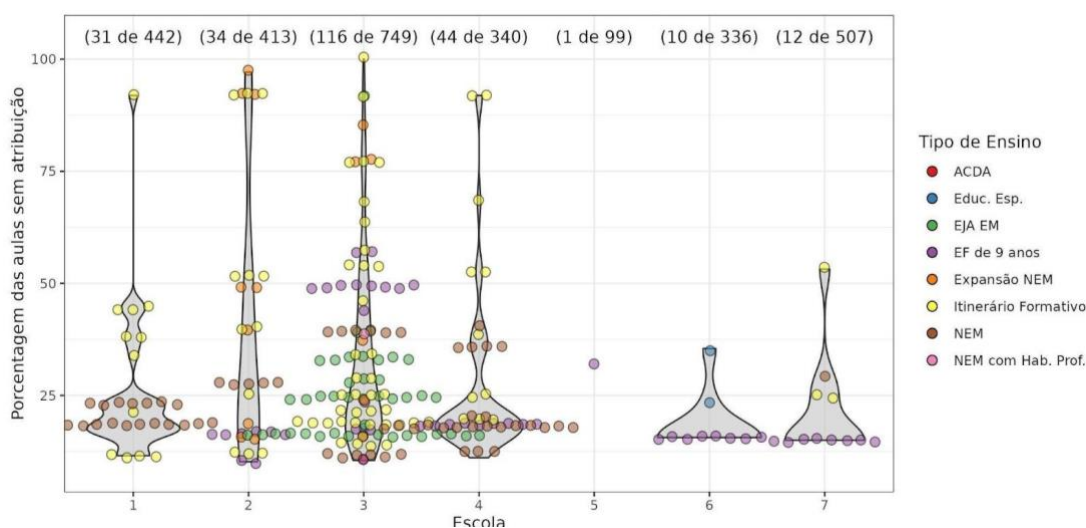


Fonte: Elaboração própria (2024). Período de 01/02/2023 a 31/12/2024. N=194, de um total de 402 professores. Cada bolinha representa um professor.

Outro aspecto relevante, associado à rotatividade docente, diz respeito às turmas que permaneceram parte significativa do período letivo sem atribuição de

professor para ministrar determinadas disciplinas/componentes curriculares. Embora o gráfico 3 mostre porcentagens que poderiam ser consideradas pequenas, ou não alarmantes, de aulas não atribuídas, é relevante perceber que, na medida em que esses períodos sem aulas atribuídas não estão diluídos entre todas as turmas, mas sim concentrados em algumas turmas específicas, as consequências pedagógicas são bastante graves. O gráfico 6, nesse sentido, mostra a situação das turmas que tiveram mais de 10% das aulas de seu período letivo não atribuídas.

**Gráfico 6** - Turmas que permaneceram mais de 10% do período letivo sem aulas atribuídas (N=248 de 2886), de acordo com o tipo de ensino.



Fonte: Elaboração própria (2024).

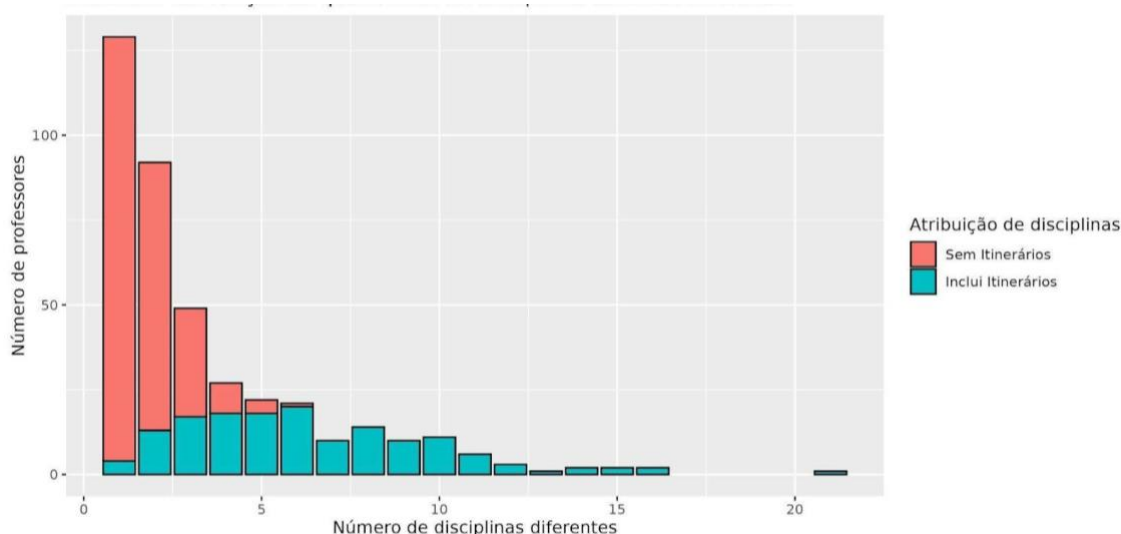
É significativo perceber as escolas e as modalidades de ensino em que essas turmas estão mais concentradas. Verificamos que as turmas de Expansão do novo ensino médio, EJA, Itinerários Formativos e educação especial são as que apresentam maior proporção de turmas com grande parte do período letivo sem aulas e com turmas chegando inclusive a ter 100% do período sem aulas, ou próximo disso. Isso significa que, nessas situações extremas, as disciplinas concretamente não foram oferecidas aos alunos. Da mesma forma, as Escolas 2, 3 e 4 são as que apresentam situações mais graves nesse quesito, com grande quantidade de turmas com situações extremas no que diz respeito à porcentagem do período letivo sem professor - vale destacar que são escolas localizadas em regiões periféricas. Por outro lado, as Escolas 5, 6 e 7 e as modalidades de ensino fundamental e novo ensino médio (disciplinas da

formação geral básica) são as que apresentam situação menos grave de turmas com aulas não atribuídas.

Como informamos acima, a etapa do ensino médio aparece subdividida nas categorias NEM (com as disciplinas de formação geral básica), Itinerário Formativo e, no caso do ensino noturno, de carga horária. Não estamos levando em consideração, na análise que se segue, a EJA, por estar presente em apenas uma escola e ser uma modalidade distinta de curso. É importante ressaltar a grande diferença observada entre, por um lado, a categoria NEM, que tem relativamente poucas turmas sem atribuição ao longo do ano, e as categorias IF e Expansão, que tem uma quantidade grande de turmas sem atribuição. O que motiva essa diferença, dentro de um mesmo curso?

Notamos que há um conjunto grande, de 46% dos professores com aulas no ensino médio que não têm nenhuma aula atribuída dos Itinerários Formativos. Outros 46% dos docentes com aulas no ensino médio têm aulas atribuídas tanto de formação geral básica, como dos Itinerários. Por fim, apenas 9% dos docentes assumem exclusivamente aulas dos Itinerários, dos quais 83% são professores temporários. Um fator relevante para essa aparente preferência dos docentes por não assumir disciplinas dos Itinerários parece ser a grande quantidade de disciplinas distintas que o docente com aulas dos Itinerários Formativos precisa assumir e, também, a grande variedade de formações científico-acadêmicas diferentes que ele precisaria ter para poder, de fato, atuar de maneira adequada nessas disciplinas. Os gráficos 7 e 8 demonstram essas questões.

**Gráfico 7** - Frequência de docentes conforme o número total de disciplinas distintas atribuídas ao docente ao longo do ano e de acordo com a opção do docente por ter ou não atribuído pelo menos um componente curricular dos Itinerários Formativos - 2023.



Fonte: Elaboração própria (2024).

No gráfico 7, vemos que, enquanto os professores sem aulas nos Itinerários, assumem, no máximo, 5 disciplinas distintas ao longo do ano, os professores com disciplinas nos Itinerários chegam a assumir até 21 disciplinas distintas no ano de 2023.

Seria possível argumentar, talvez, que os 276 componentes curriculares dos Itinerários Formativos correspondem, na verdade, a aprofundamentos curriculares das disciplinas científicas, de maneira que, embora o professor assumira diversos componentes distintos, eles estariam relacionados a temas diferentes de uma mesma disciplina científica de formação do professor. Infelizmente, quando analisamos as habilitações, ou seja, as disciplinas de formação geral básica cuja licenciatura é demandada ao professor para ter os componentes curriculares dos Itinerários atribuídos, vemos que isso não é verdade.

Para analisarmos essa questão, é importante considerar que a atribuição de cada um dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos envolve diferentes habilitações possíveis: uma habilitação prioritária e outra(s) alternativa(s). A justificativa para essas diferentes habilitações está associada ao suposto caráter interdisciplinar desses componentes. Quando analisamos, entretanto, o material didático elaborado pela Secretaria de Educação do Estado

de São Paulo para esses componentes (o MAPPA), verificamos que, geralmente, as habilitações alternativas têm papel pedagógico pouco significativo para o trabalho com os componentes. Seu papel principal parece ser, justamente, o de flexibilizar as exigências de formação para a atribuição.

O gráfico 8 mostra o levantamento que realizamos, considerando apenas as habilitações prioritárias de cada disciplina ou componente curricular, do número de diferentes habilitações que os professores precisariam ter para atuar nas disciplinas que lhes foram atribuídas. Como vemos no gráfico, os professores que não possuem atribuição nos Itinerários Formativos, em sua maioria, precisam de uma única habilitação, com um número razoável de professores precisando de duas habilitações distintas e alguns casos excepcionais que chegam a demandar até quatro habilitações<sup>9</sup> distintas<sup>10</sup>. Entre os professores com atribuição nos Itinerários Formativos, vemos que é bastante comum a demanda por até três habilitações distintas, com casos extremos chegando a seis.<sup>11</sup>. Torna-se evidente a precariedade de condições envolvidas nessas atribuições de disciplinas, não apenas nos casos extremos, mas inclusive nos casos bastante comuns, de demanda de duas ou três habilitações distintas.

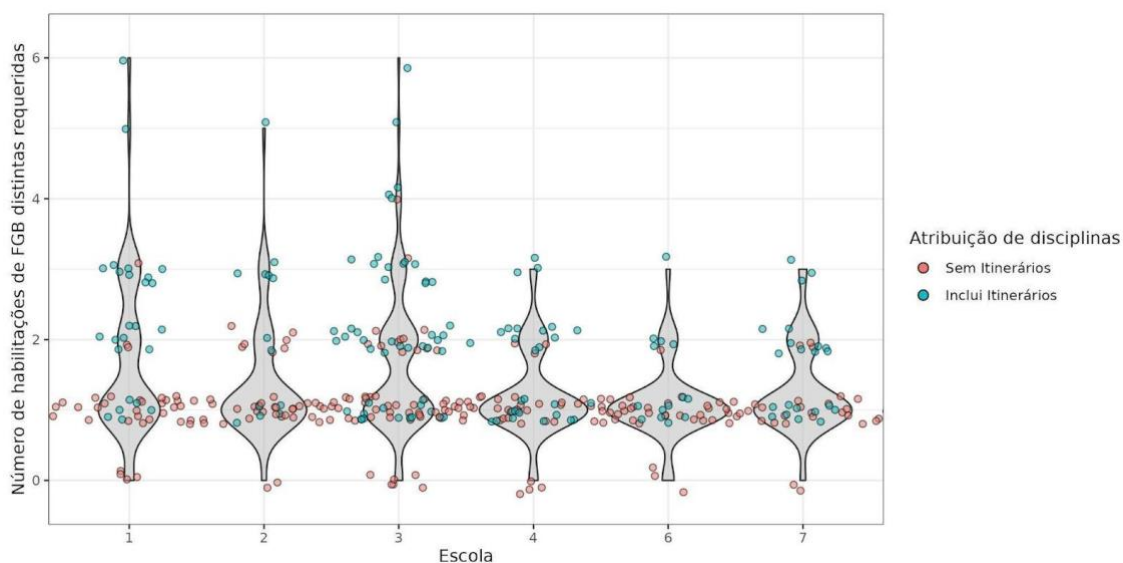
---

<sup>9</sup> Os poucos casos envolvendo zero habilitações distintas estão associados a disciplinas de Educação Especial, Eletivas, Projeto de Vida e Tecnologia e Inovação, cuja demanda de formação não analisamos aqui.

<sup>10</sup> Tomando o caso extremo deste professor que precisaria ter 4 habilitações distintas, vemos que as habilitações demandadas são: Ciências, Física, Matemática e Química e que o professor em questão possui formação de licenciatura em Química, estando habilitado, segundo o sistema SED, para as disciplinas: Física, Matemática e Química.

<sup>11</sup> Tomando, novamente, os casos extremos de 6 habilitações distintas, vemos que as habilitações demandadas são, em um caso: Arte, Sociologia, Filosofia, Geografia, História e Educação Física; e no outro caso: Arte, Geografia, Biologia, História, Filosofia e Sociologia. No primeiro caso, o professor possui uma graduação em Filosofia e outra em Educação Física, que o habilitam, segundo o sistema SED, para as disciplinas de Filosofia, História, Sociologia e Educação Física. No segundo caso, o professor é estudante de um curso de licenciatura em História, não estando habilitado, segundo o sistema SED, para nenhuma das disciplinas listadas, mas apenas qualificado para atuar em História.

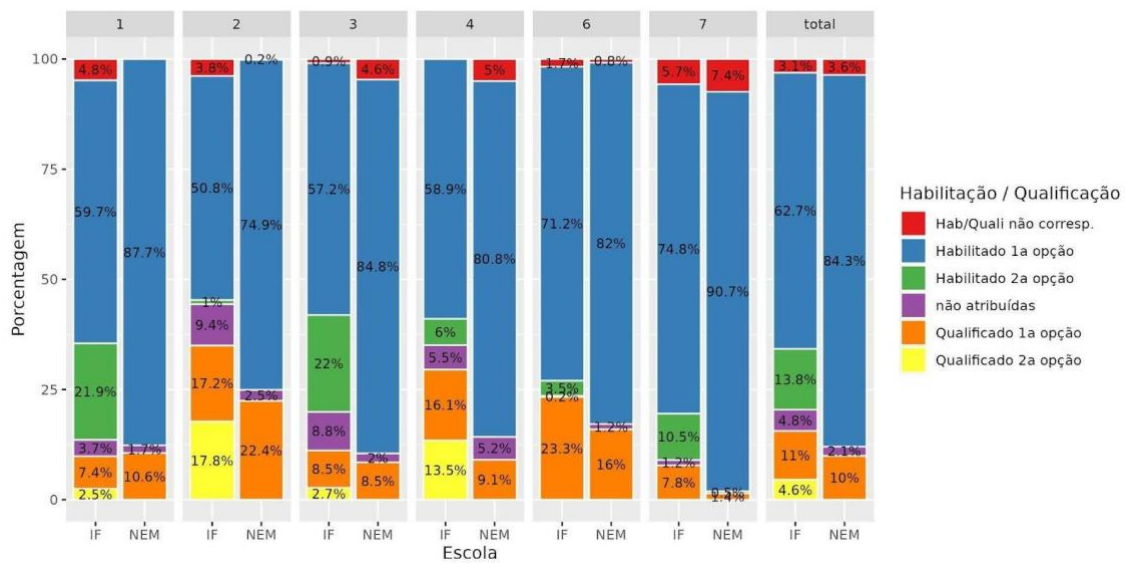
**Gráfico 8** - Número de habilitações demandadas ao professor em função das disciplinas que lhe foram atribuídas, conforme a atribuição de aulas do docente inclua ou não disciplinas dos Itinerários Formativos - 2023.



**Fonte:** Elaboração própria (2024). Para as componentes curriculares dos Itinerários Formativos, foi considerada apenas a habilitação prioritária demandada. A Escola 5 foi excluída da análise por não ter turmas de ensino médio.

Neste contexto, não deve surpreender que, como mostra o gráfico 9, a média de aulas que contam com professores de fato habilitados seja muito menor entre as disciplinas dos Itinerários Formativos do que entre as disciplinas científicas de Formação Geral Básica. Mesmo levando em conta as habilitações alternativas, que só existem para as disciplinas dos Itinerários Formativos, a soma das aulas que contam com professores habilitados para a habilitação prioritária e para as habilitações alternativas é, ainda assim, em todas as escolas, menor que a das aulas que contam com professores habilitados para as disciplinas de Formação Geral Básica. Importante ressaltar que isso ocorre em um cenário em que as disciplinas dos Itinerários Formativos chegam a listar até quatro habilitações possíveis para um mesmo componente curricular.

**Gráfico 9** - Porcentagem das aulas, de acordo com a habilitação / qualificação dos docentes, as escolas e a Modalidade de Ensino - 2023.



Fonte: Elaboração própria (2024). Modalidades comparadas: Itinerário Formativo ou NEM (disciplinas de Formação Geral Básica).

O fato de o gráfico 9 indicar uma proporção significativa de docentes considerados habilitados para ministrar as aulas atribuídas precisa ser matizado pela seguinte consideração: ao verificarmos, no sistema SED, a relação entre o curso de formação do docente e as disciplinas para as quais ele é considerado habilitado, notamos que o sistema associa uma gama variada de disciplinas a uma única formação de licenciatura. Assim, encontramos, por exemplo, situações em que um curso de licenciatura em Pedagogia habilita o professor a ministrar aulas de Português, assim como, de maneira bastante frequente, a licenciatura em Matemática habilitando o professor a ministrar Física, a licenciatura em Ciências habilita para Matemática, além de outras situações de habilitações entre licenciaturas e disciplinas de uma mesma área de conhecimento (Química habilitando para Física, História para Geografia etc.). Independentemente do julgamento da legalidade ou não destas indicações de habilitação (que demandaria uma análise dos cursos de licenciatura realizados pelos docentes), cabe registrar que essas situações não podem ser consideradas, do ponto de vista pedagógico, como efetivamente adequadas.

## Considerações finais

As concepções de educação e gestão/administração escolar que apresentamos no segundo tópico deste artigo são aquelas que orientaram a escrita do projeto e a realização da pesquisa-ação que deu origem ao presente estudo. Assim, uma organização do trabalho pedagógico que favorecesse a construção de processos educativos orientados pela compreensão de formação integral dos estudantes, conforme idealizada no projeto de pesquisa, esbarrou em condicionantes organizacionais e de funcionamento da rede de ensino que limitaram o alcance das ações da pesquisa.

Diante da diminuição das aulas das disciplinas da Formação Geral Básica, em prol dos Itinerários Formativos, e da proposição pela Seduc-SP do MAPPA como material de referência, cujo conteúdo se pauta numa concepção utilitarista de conhecimento, sem o devido cuidado com o ensino dos conceitos científicos que subjazem à realização das atividades propostas, a equipe de pesquisa preocupou-se em subsidiar os professores no preparo das aulas dos Itinerários Formativos, na perspectiva de minimizar a fragmentação curricular provocada pela reforma.

Diante disso, foi elaborada uma proposta para os componentes curriculares que articulava conteúdos das disciplinas da base comum que deixaram de ser trabalhados devido à diminuição das aulas da Formação Geral Básica, numa visão interdisciplinar e em diálogo com a proposta do MAPPA, considerando sempre a licenciatura prioritária, ou seja, a formação em nível de graduação que o professor deveria ter, prioritariamente, para ministrar aulas de cada componente curricular. Buscava-se, com isso, garantir que o conteúdo proposto fosse de conhecimento do professor.

Em que pese o esforço despendido pela equipe da pesquisa e a colaboração dos professores na construção da proposta, no início de 2023, deparamo-nos com as situações descritas neste artigo e percebemos que o alcance da proposta da pesquisa-ação seria drasticamente reduzido porque muitas aulas haviam sido atribuídas a professores sem a devida formação para ministrar os conteúdos. Seja do MAPPA ou da proposta da pesquisa, um conjunto de aulas sequer foi atribuído e, devido à alta fragmentação curricular, um número significativo de docentes ministraram entre cinco e 10 componentes

curriculares, condição que inviabiliza a realização de um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade socialmente referenciado.

No lugar de uma organização do trabalho pedagógico articulada no contexto de uma pesquisa-ação, deparamo-nos com uma desorganização pedagógica. Compreensões e práticas consolidadas no meio educacional, como ministrar aulas de acordo com a formação em curso de licenciatura, ministrar um número reduzido de disciplinas (uma, duas, no máximo três), contar com material didático que tenha passado pelo crivo de especialistas, como acontece com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tinham sido subvertidas e professores e gestores estavam diante de uma situação que, não fosse a gravidade do problema, poderíamos dizer inusitada.

O levantamento de dados mostrou a impossibilidade de organização adequada da escola em função de sua condição de funcionamento, pois a atribuição de aulas e permanência dos docentes nas escolas estudadas foi bastante distinta, o que inviabiliza uma educação de qualidade, principalmente nas escolas localizadas nas regiões periféricas e com funcionamento noturno. Assim, a organização racional dos meios para garantir que a finalidade da educação escolar fosse realizada a contento (Paro, 2000) foi totalmente desconsiderada no processo de implementação do NEM na rede estadual paulista.

Dentre os problemas observados, destacamos a dificuldade para atribuir aulas dos componentes dos Itinerários Formativos, visto que docentes estáveis, efetivos e categoria F, preferem ministrar aulas dos componentes da Formação Geral Básica, estes diretamente ligados à sua formação inicial e primeira opção de escolha, deixando os componentes dos Itinerários Formativos para complementação de jornada.

Dessa forma, os componentes curriculares dos Itinerários Formativos foram normalmente atribuídos aos professores temporários, que iniciaram seu vínculo com a escola depois da semana de planejamento (de 07 a 09/02/2023), sendo, portanto, privados das discussões relativas ao planejamento pedagógico, tão fundamental ao desenvolvimento do projeto educativo da escola. Novamente, percebe-se que a Seduc-SP contraria a organização racional dos meios para a realização de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Numa lógica gerencialista, a organização educacional imposta pela Secretaria de Educação não concorre para garantir os meios necessários ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas, mas corresponde a certo “experimentalismo inovador” que desconsidera conhecimentos e experiências acumulados pela rede de ensino que poderiam minorar vários dos problemas aqui sinalizados.

Diante disso, a equipe gestora, responsável pelo acompanhamento da implementação do Novo Ensino Médio e das propostas elaboradas no contexto da pesquisa, viu-se impedida de organizar um processo educativo consoante às concepções que orientaram a pesquisa. A autonomia pedagógica da escola havia-se estreitado, não porque a legislação havia mudado neste aspecto, mas porque a concepção de NEM da Seduc-SP e as condições impostas para sua realização na escola funcionavam como uma espécie de boicote à organização do trabalho pedagógico favorável ao processo educativo, conforme princípios estabelecidos da LDB/96.

Ainda que se estivesse imbuído do entendimento de que as escolas fazem política no processo de implementação das políticas educacionais, a realidade desautorizava qualquer otimismo.

Os dados apresentados neste texto mostram a escola capturada por uma lógica completamente alheia às condições essenciais para o bom funcionamento de uma instituição de ensino. Quais as implicações, para a organização do trabalho pedagógico, de a maioria dos docentes do conjunto das escolas pesquisadas ser categoria O, ou seja, professor que tem aulas atribuídas no início do ano letivo e o contrato encerrado no final do ano, sem nenhuma garantia de retornar àquela escola no ano seguinte? Sabemos que as constantes trocas de professores prejudicam a constituição do projeto educativo da escola, assim como dificultam o estabelecimento de vínculos com a comunidade escolar, aspecto importante do processo educacional.

A precariedade de vínculos dos professores categoria O com a escola fica evidente no Gráfico 3 ao indicar que a maior parte das aulas foi ministrada por professores efetivos, em 2023, ou seja, embora em maior número nas escolas, os professores Categoria O ministraram menos aulas, com exceção das escolas 3 e 6. Os gráficos 4 e 5 reafirmam essa condição ao mostrar que a permanência na escola é significativamente menor entre os professores temporários.

A proporção de professores contratados impactou de forma bastante negativa a permanência docente na escola e, conseqüentemente, o vínculo com a unidade escolar, com estudantes, com a equipe gestora e com as propostas de formação desenvolvidas nas Aulas de Trabalho Coletivo (ATCs).

Como organizar o trabalho pedagógico para turmas que permaneceram mais de 10% do período letivo (e chegando às vezes a 100%) sem aulas atribuídas, conforme mostra o Gráfico 6? A existência de turmas sem aula durante períodos longos ou curtos não coaduna com uma organização escolar adequada à garantia do direito à educação. Mas parece que, na rede estadual paulista, isso não é um problema que preocupa a gestão pública, pelo contrário, é tratado como se fosse algo inerente à própria organização da rede de ensino.

As conseqüências deste funcionamento das escolas à vida dos estudantes que, *strito sensu*, lhes cassa o direito à educação, não parece estar entre as preocupações da Seduc-SP, pois, como demonstrado, foram justamente dos componentes curriculares dos Itinerários Formativos que os estudantes ficaram mais tempo sem aula. Isso mostra que a reforma do ensino médio no estado de São Paulo significou piores condições de ensino: o ensino médio não só não melhorou, conforme preconizado pelos reformadores, como piorou.

Quando analisados sob a perspectiva do número de disciplinas/componentes curriculares ministrado pelo professor, a organização curricular em Itinerários Formativos se mostra desastrosa ao impor que um docente ministre muitos e diversos componentes curriculares, conforme demonstrado no Gráfico 7, muitas vezes sem a habilitação adequada como indicado nos Gráficos 8 e 9.

O que foi evidenciado por meio da coleta e sistematização dos dados de sete escolas é parte do conhecimento tácito daqueles que trabalham nas escolas paulistas e não será novidade para os profissionais da educação desta rede de ensino. Talvez, não seja também para profissionais de outras redes de ensino no contexto da implementação da reforma do ensino médio, mas o fato de ser apresentado na forma de conhecimento sistematizado/científico coloca em evidência os problemas que deveriam ser enfrentados pela Seduc-SP.

Qualquer política educacional que produza ou potencialize problemas dessa natureza precisa ser revista, porque contradiz preceitos constitucionais relativos ao direito à educação e à qualidade dos processos educativos.

A função precípua dos gestores escolares, de organizar o trabalho pedagógico em consonância às concepções de educação e de escola que propiciem uma formação científica e crítica sólida aos estudantes, foi subtraída pelas condições de funcionamento das escolas, prescritas pelo governo paulista por meio da Seduc-SP.

Desprovidos de decisões qualificadas, capazes de mudar a situação descrita neste artigo, gestores e docentes das escolas paulistas são responsabilizados pelo constante baixo desempenho dos estudantes nas avaliações externas. Mas não seria pertinente afirmar que as condições sob as quais o processo de ensino e de aprendizagem acontece no cotidiano escolar, examinadas nos dados apresentados, não poderiam contribuir para outro resultado senão a pouca aprendizagem e processos formativos precários? Que qualquer resultado diferente deste seria mérito de estudantes, professores e gestores que, a despeito das condições objetivas desfavoráveis, insistem em fazer uma escola de melhor qualidade para aqueles que dependem exclusivamente da escola pública para se apropriar de conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, organizados na forma de conteúdos escolares, e formar-se como sujeitos críticos e conscientes das condições sociais, econômicas, políticas e culturais de sua existência?

A partir de 2024, por meio das resoluções 4/2024, 38/2024 e 12/2025, a Seduc-SP passou a implementar um mecanismo de avaliação de Diretores Escolares, que resultou, até o momento (outubro de 2025), no afastamento de 225 diretores, de 222 escolas do estado de São Paulo, segundo estudo recentemente publicado (Repu-Gepud, 2025), incluindo o diretor da escola 3, parte do presente estudo. Embora os dados aqui discutidos refiram-se ao ano de 2023, os levantamentos da pesquisa-ação demonstram que, de lá para cá, as condições relatadas não apenas não melhoraram, como pioraram. Nesse sentido, a demonstração objetiva e quantitativa das condições a que a Seduc-SP submete as escolas e os gestores a quem pretende, depois, responsabilizar pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas é parte importante da

denúncia do ataque a que as escolas da rede estadual paulista estão presentemente submetidas.

## Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALENCAR, Felipe Willian Ferreira de. **Escola pública entre ditames e resistências**: Inova Educação na Rede Estadual Paulista. Dissertação (Mestrado em Educação) - FEUSP, 2023.

ARROYO, Miguel González. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 30-56.

BALL, Stephen John.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. 2 ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

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.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 22ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso: 11 jun. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> . Acesso em 19 abr. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em 23 mar. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**., 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc\\_ensino\\_medio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf)

JACOMINI, Márcia Aparecida, MOUTINHO JUNIOR, Isaac Oliveira; ANDRADE, Weverson Marques de, SOUZA, Ozani Martiniano de Souza, LAVADO, Janaína Paulieli. O avesso da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual Paulista. **Arquivos Analíticos Políticas Educativas**, 2024 32(22). Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8270>

JACOMINI, Márcia Aparecida; PERRELLA, Cileda. dos Santos Sant'Anna; ALENCAR, Felipe; STOCO, Sergio. Gestão (não) democrática na política educacional do estado de São Paulo – 1995-2028. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 103, n. 263, p. 117-137, jan./abr. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Prefácio. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

NASCIMENTO, Thais Fernanda Martins. **Programa Inova Educação na Rede Estadual Paulista (2020-2021)**: Foco nas habilidades e competências socioemocionais. [Dissertação de Mestrado]. Unifesp, 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: [www.repu.com.br/notas-tecnicas](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas).

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]; GRUPO ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRACIA [GEPUD]. Desmonte do Saesp e afastamento arbitrário de diretores escolares na rede estadual paulista [Nota Técnica]. São Paulo: REPU / Gepud, 05 nov. 2025. Disponível em: : [www.repu.com.br/notas-tecnicas](http://www.repu.com.br/notas-tecnicas); [www.gepud.com.br/manifestacoes.html](http://www.gepud.com.br/manifestacoes.html).

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo Paulista, Ensino Médio, volume 2**. São Paulo: EFAPE, 2020. Disponível em: [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURRÍCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-Médio\\_ISBN.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/CURRÍCULO-PAULISTA-etapa-Ensino-Médio_ISBN.pdf)

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Material de Apoio ao Planejamento e Práticas do Aprofundamento (MAPPA)**. São Paulo: EFAPE, s.d. Disponível em:

<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ensino-medio/materiais-de-apoio-2>.

SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Indicação nº 213, de 27 de outubro de 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em:

<https://www.sieeesp.org.br/sieeesp2/uploads/legislacaoescolar/Indica%C3%A7%C3%A3o/Indica%C3%A7%C3%A3o%20CEE%20n%C2%BA%20213-21%20-%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20docente%20para%20ministrar%20a%20ulas%20dos%20componentes%20curriculares%20da%20EB.pdf>

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução Seduc n. 4, de 19 de janeiro de 2024a**. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. Disponível em:

<https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao23012024101947RESOLUÇÃO 4.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução Seduc n. 38, de 3 de junho de 2024b**. Altera a Resolução Seduc n. 4, de 19 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Resolução Seduc n. 12, de 23 de janeiro de 2025**. Altera a Resolução Seduc n. 4, de 19 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 2000.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Professores temporários nas redes estaduais do Brasil**. Estudo, 2024.

*Editor(a) responsável: Magda Floriana Damiani*

*Recebido em: 04/10/24*

*Aceito em: 01/10/25*

### Leonardo Crochik

Doutor em Ensino de Ciências (USP). Professor do Departamento de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-SPO). Pesquisa as relações entre arte, ciência e educação na formação de professores de física. É membro da Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

✉ [crochik@ifsp.edu.br](mailto:crochik@ifsp.edu.br)

 <https://lattes.cnpq.br/7364146621161936>

 <https://orcid.org/0000-0003-3731-9560>

### Márcia Aparecida Jacomini

Doutora em Educação (Feusp). Professora do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Desenvolve pesquisa no campo das políticas educacionais e da gestão escolar.

✉ [jacomini.marcia@unifesp.br](mailto:jacomini.marcia@unifesp.br)

 <http://lattes.cnpq.br/4864013782006939>

 <https://orcid.org/0000-0003-2936-3174>

### Francisca Jane Furtado Marinho

Especialista em Língua Portuguesa (IEL) Unicamp. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba. Licenciada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Fundação Santo André. Servidora pública estadual em São Paulo como Professora efetiva exercendo a função de vice-diretora. Participa do Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD).

✉ [franciscajane@prof.educacao.sp.gov.br](mailto:franciscajane@prof.educacao.sp.gov.br)

 <http://lattes.cnpq.br/7583682720355515>

 <https://orcid.org/0009-0009-1221-7243>