

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL NA REDE DE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

TEACHER'S WORKING CONDITIONS IN EXCLUSIVE AND FULL-TIME DEDICATION SERVICE IN THE SÃO PAULO STATE'S EDUCATION SYSTEM

CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE EN RÉGIMEN DE DEDICACIÓN EXCLUSIVA E COMPLETA EN LA RED ESTADUAL DE ENSEÑANZA DE SÃO PAULO

Zelina Cardoso Grund

<http://orcid.org/0000-0002-4451-3444>

Cláudia da Mota Darós Parente

<https://orcid.org/0000-0003-0250-8935>

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI). Para análise da temática foi realizada pesquisa bibliográfica e documental sobre o PEI e, em especial, sobre suas estratégias e diretrizes em relação à jornada de trabalho docente em RDPI. Além disso, foram desenvolvidas duas pesquisas de levantamento de opinião (*survey*): uma dirigida a gestores e outra dirigida a professores. A pesquisa possibilitou analisar as condições de trabalho dos profissionais que atuam em RDPI, com foco nos seguintes aspectos: contribuições do RDPI e da Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) para o trabalho docente; aspectos positivos e negativos do RDPI; motivos de desistência e exclusão de docentes em RDPI. A pesquisa mostrou que, na visão dos participantes da pesquisa, a valorização dos profissionais da educação, um dos princípios constitucionais, tem se materializado por meio da implementação do RDPI nas escolas participantes do PEI, ainda que sejam ações residuais, que não abrangem a totalidade das escolas e professores da rede estadual de ensino de São Paulo.

Palavras-chave: Condições de trabalho docente. Jornada de trabalho. Regime de Dedicção Plena e Integral. Rede estadual de ensino de São Paulo.

Abstract: The article aims to analyze the changes that occurred in the teacher's working conditions after the implementation of the Exclusive and Full-time Dedication Service ("RDPI") in the context of the Integral Education Program ("PEI"). For the analysis of the theme, bibliographical and documentary research was carried out on the PEI and, in particular, on its strategies and guidelines in relation to the teaching workload in RDPI. In addition, two surveys have been developed: one aimed at school principals and another aimed at teachers. The research made it possible to analyze the working conditions of professionals working in RDPI, focusing on

the following aspects: contributions of RDPI and Exclusive and Full-time Dedication Bonus (“GDPI”) to teaching work; positive and negative aspects of RDPI; reasons for dropout and exclusion of teachers in RDPI. The research showed that, in the view of the research participants, the valorization of education professionals, one of the constitutional principles, has materialized through the implementation of the RDPI in schools participating in the PEI, even though they are residual actions, which do not cover the whole schools and teachers in the São Paulo State’s education system.

Keywords: Teacher’s Working Conditions. Working Hours. Exclusive and Full-Time Dedication Service. São Paulo State’s education system.

Resumen: El artículo tiene como objetivo analizar los cambios que ocurrieron en las condiciones de trabajo docente después de la implementación del Régimen de Dedicación Plena y Completa (“RDPI”) en el contexto del Programa de Enseñanza Integral (PEI). Para el análisis del tema, se realizó una investigación bibliográfica y documental sobre el PEI y, en particular, sobre sus estrategias y directrices en relación con la carga de trabajo docente en RDPI. Además, se han desarrollado dos encuestas: una dirigida a directores y otra dirigida a docentes. La investigación permitió analizar las condiciones laborales de los profesionales que trabajan en RDPI, centrándose en los siguientes aspectos: contribuciones del RDPI y Gratificación de Dedicación Plena y Completa (GDPI) al trabajo docente; aspectos positivos y negativos del RDPI; motivos de abandono y exclusión de docentes en RDPI. La investigación mostró que, en la opinión de los participantes de la investigación, la valorización de los profesionales de la educación, uno de los principios constitucionales, se ha materializado a través de la implementación del RDPI en las escuelas que participan del PEI, a pesar de que son acciones residuales que no cubren el conjunto de escuelas y docentes de la red estadual de enseñanza de São Paulo.

Palabras clave: Condiciones de trabajo docente. Jornada laboral. Régimen de dedicación Plena y Completa. Red estadual de enseñanza de São Paulo.

1 INTRODUÇÃO

A temática do trabalho docente tem sido alvo de pesquisas acadêmicas no contexto brasileiro com diferentes enfoques, entre os quais, aspectos da carreira docente (GATTI *et al*, 2009) e condições do trabalho docente (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Alguns desses estudos analisam as políticas educacionais recentes e seus vínculos com o gerencialismo e com as estratégias da Nova Gestão Pública (OLIVEIRA, 2015). Em função das alterações promovidas na gestão pública, com consequências na gestão educacional, há uma tendência em atribuir os resultados dos indicadores educacionais apenas ao professor. Muitas vezes, os resultados das avaliações externas não levam em consideração as condições de trabalho oferecidas aos educadores e a ampliação de suas atribuições ao longo do tempo (OLIVEIRA, 2004; GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011; MORAN, 2015).

Nas últimas décadas, a legislação brasileira promoveu algumas medidas que buscam melhorar a carreira e as condições de trabalho docente, mas a sua efetivação depende da formulação e da implementação de políticas públicas na área. A Lei n. 11.738 instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica, estabelecendo que, na composição da jornada de trabalho, deve ser observado “[...] o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008, art. 2º, § 4º). A Resolução n. 2 do

Conselho Nacional de Educação fixou Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, determinando que os Planos de Carreira devem observar alguns princípios: “jornada de trabalho preferencialmente em **tempo integral** de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais [...]; incentivo à **dedicação exclusiva** em uma única unidade escolar [...]” (BRASIL, 2009, art. 4º, grifo nosso).

Lamentavelmente, em função dos baixos salários, muitos docentes ampliam sua jornada de trabalho como forma de melhorar seus proventos. Essa possibilidade tem sido assegurada à categoria docente há muito tempo na história da educação brasileira e continua prevista na Constituição Federal de 1988, já que permite aos professores acúmulo de cargos públicos (BRASIL, 1988, art. 37). Ressalta-se, entretanto, conforme Duarte (2011, p. 172), que a possibilidade de o professor exercer dois cargos no setor público é viável em razão de não se tratar de “[...] trabalho de dedicação exclusiva. Os docentes podem trabalhar em mais de uma rede ao mesmo tempo (estadual, municipal ou privada), ou mesmo dobrar o turno em uma mesma rede”.

Apesar das diretrizes legais, os problemas em relação ao trabalho docente permanecem no contexto brasileiro, evidenciando que os avanços legais são lentos, assim como a sua tradução em políticas públicas que precisam, reiteradamente, reforçar o princípio constitucional da valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 1988, art. 206, inciso V). Mais de 25 anos após a promulgação da Constituição Federal, o Plano Nacional de Educação ainda traz como metas:

Meta 17: **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 [...]. Meta 18 – **assegurar [...] 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 [...] (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Pesquisas empíricas vêm revelando a realidade das condições de trabalho docente na atualidade e justificam a proposição de tais metas. Um estudo sobre as condições de trabalho de professores em sete estados brasileiros (Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, Espírito Santo e Goiás) mostrou que 41,8% dos professores do ensino médio e 41,1% dos professores do ensino fundamental precisam trabalhar em duas escolas; 5,8% e 2,1% dos professores das duas etapas da educação básica, respectivamente, completam as suas jornadas de trabalho em quatro ou mais unidades escolares. O estudo também mostrou que as atividades docentes ultrapassam a sala de aula, ou seja, 72% dos professores levam atividades de trabalho para casa (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012).

No Estado de São Paulo, cenário da nossa investigação, em 2012, em meio à criação do Programa Ensino Integral (PEI), foi instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) a uma parcela dos professores da rede estadual de ensino. O PEI surgiu num contexto de expansão de políticas de ampliação da jornada escolar dos alunos da educação básica (educação em tempo integral), o que foi reforçado pela meta 6 do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação (BRASIL, 2014; SÃO PAULO, 2016).

O que chama a atenção nas estratégias do PEI, entre outros elementos, é a articulação entre a jornada escolar do aluno e a jornada de trabalho do professor. Diferentemente de muitas políticas de educação em tempo integral formuladas e implementadas no Brasil nas últimas décadas (MOLL *et al*, 2012; PARENTE, 2016; 2018), o PEI definiu estratégias que alteram a jornada de trabalho docente por meio da implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral em uma única unidade escolar.

Expostas essas considerações iniciais, o objetivo deste artigo é analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicação Plena e Integral no contexto do Programa Ensino Integral, na rede estadual de ensino de São Paulo. Para isso, além de pesquisa bibliográfica e documental, foram realizadas duas pesquisas de levantamento (*survey*), de modo a captar a percepção de gestores e professores sobre as mudanças nas condições de trabalho docente após a implementação do RDPI.

2 JORNADA DE TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

A rede estadual de ensino de São Paulo, a maior do país, é composta por 5.741 escolas que atendem cerca de 3,5 milhões de alunos e onde trabalham 193.299 professores¹. Várias pesquisas têm utilizado a rede estadual de ensino paulista como cenário de investigação, ora focalizando aspectos da política educacional (RAMOS, 2013; 2016; PARENTE, 2016), ora analisando elementos das condições de trabalho docente (NOVAES, 2009; MOURA, 2013).

Atualmente, o Plano Estadual de Educação (PEE) de São Paulo, documento norteador da política educacional no Estado e aprovado pela Lei n. 16.279, estabelece várias estratégias relativas à formação, aos planos de carreira, às condições de trabalho e à jornada de trabalho dos professores da educação básica (SÃO PAULO, 2016).

Sobre a jornada de trabalho docente, desde 1997, há normatização por meio da Lei Complementar n. 836, atualizada até a Lei Complementar n. 1.319 (SÃO PAULO, 1997; 2018), que instituiu o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Quanto à carga horária de trabalho, a

1 Informações disponíveis em: <https://www.educacao.sp.gov.br/censo-escolar> Acesso em: 15 jun. 2020.

legislação a define como “o conjunto de horas em atividades com alunos, horas de trabalho pedagógico na escola e horas de trabalho pedagógico em local de livre escolha pelo docente” (SÃO PAULO, 1997, art. 12, § 1º). No caso de acúmulo de cargo, previsto constitucionalmente, a legislação paulista estabelece que,

Na hipótese de acumulação de dois cargos ou funções docentes ou de um cargo de suporte pedagógico com um cargo ou função docente, a carga horária total da acumulação não poderá ultrapassar o limite de 65 (sessenta e cinco) horas semanais. (SÃO PAULO, 1997; 2013a, art. 3º, inciso II, alínea “a”, § 2º).

Adicionalmente, a Resolução SE n. 8, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, sistematiza os diferentes tipos de jornada de trabalho docente:

- I – Jornada Integral de Trabalho Docente:
 - a) total da carga horária semanal: 40 horas (2.400 minutos);
- II – Jornada Básica de Trabalho Docente:
 - a) total da carga horária semanal: 30 horas (1.800 minutos);
- III – Jornada Inicial de Trabalho Docente:
 - a) total da carga horária semanal: 24 horas (1.440 minutos);
- IV – Jornada Reduzida de Trabalho Docente:
 - a) total da carga horária semanal: 12 horas (720 minutos). (SÃO PAULO, 2012b)

No entanto, as horas de trabalho pedagógico (5 horas semanais), destinadas às atividades coletivas e à preparação de aulas e avaliação aos alunos (SÃO PAULO, 1997, art. 10, inciso I, alínea “b”), são insuficientes para o desenvolvimento do trabalho dos professores em virtude de muitos fatores, entre os quais, aumento de suas atribuições.

O Regime de Dedicção Plena e Integral, criado em 2012 no contexto de implementação do Programa Ensino Integral, propõe uma jornada de trabalho docente de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. Neste artigo, interessa compreender as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a sua implementação.

3 O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: ARTICULANDO JORNADA DE TRABALHO DOCENTE À JORNADA DO ALUNO

Uma análise histórica da rede estadual de ensino paulista identificou que, no contexto de formulação e implementação de alguns programas que alteraram a jornada do aluno, também houve alterações na jornada de trabalho do professor, a exemplo dos Ginásios Vocacionais, implementados na década de 1960; do Projeto Jornada Única do Ciclo Básico, implementado na década de 1980; e do Programa Escola-Padrão, na década de 1990.

Nos ginásios vocacionais, a jornada dos alunos era de 33 a 44 horas semanais (6 a 8 horas diárias) e o regime de trabalho dos professores e orientadores foi inicialmente

de 36 horas semanais e depois passou para 40 e 44 horas semanais (SÃO PAULO, 1961; MASCELLANI, 2010).

No Projeto Jornada Única do Ciclo Básico, a jornada escolar do aluno era de 6 horas diárias e ao docente eram atribuídas 40 horas-aula semanais em uma única escola (SÃO PAULO, 1988; DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005).

No Projeto Escola-Padrão, no período diurno, o aluno tinha 6 horas-aula e no período noturno, 5 horas-aula (SÃO PAULO, 1994). No que se refere ao trabalho docente, foi instituído o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva (RDPE) aos integrantes do Quadro do Magistério que atuavam no projeto, os quais também faziam jus a uma gratificação de 30% no período diurno e 20% período noturno (SÃO PAULO, 1991a; 1991b). A jornada de trabalho docente tinha várias nuances a depender do turno e da etapa. No período diurno, por exemplo, o professor I (anos iniciais do ensino fundamental) tinha uma jornada integral de 44 horas, sendo 30 horas-aula em sala de aula (SÃO PAULO, 1991c).

Decorridas duas décadas, com a implementação do Programa Ensino Integral a partir de 2012, a ideia de articular jornada de trabalho do professor à jornada do aluno ressuruiu na rede estadual de ensino paulista. O Decreto n. 57.571, que instituiu o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, foi proposto com a finalidade de “[...] promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (SÃO PAULO, 2011, art. 1º) e deu os subsídios necessários à implementação do PEI. No programa instituído pelo referido decreto foram pautadas ações de curto e médio prazo, sustentadas por alguns pilares, entre os quais, “valorização da carreira do magistério [...], com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho [...]” (SÃO PAULO, 2011, art. 2º, inciso I).

O Programa Ensino Integral possui uma série de diretrizes com vistas à melhoria dos indicadores de aprendizagem. Na concepção do programa, a ampliação da jornada escolar é uma estratégia fundamental para viabilizar suas metodologias e seus componentes curriculares.

Nacionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394, define o mínimo de 4 horas para a jornada parcial e o mínimo de 7 horas para a jornada integral (BRASIL, 1996). Na rede estadual de ensino de São Paulo, a jornada escolar parcial é de, no mínimo, 5 horas. Especificamente sobre a jornada integral, entre outras possibilidades de oferta no âmbito do Estado de São Paulo, as diretrizes do PEI estabelecem uma jornada de 8 horas e 40 minutos para os alunos do Ensino Fundamental e 9 horas e 30 minutos para os estudantes do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2014c)².

É importante mencionar que a origem do PEI ocorreu justamente com a publicação da Lei Complementar n. 1.164 que instituiu o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) para os integrantes do quadro do

2 Houve mudanças recentes no Programa Ensino Integral, na jornada escolar e no credenciamento de professores, normatizações posteriores à pesquisa que originou este artigo.

Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral (SÃO PAULO, 2012a), o que mostra a intenção, desde o princípio, de articular a jornada de trabalho docente à jornada escolar do aluno. Apenas com a publicação da Lei Complementar 1.191, fez-se menção ao Programa Ensino Integral, como passou a ser conhecido (SÃO PAULO, 2012c).

Em seus anos de existência, o programa definiu uma série de regras que estabelecem os critérios para credenciamento das escolas e dos profissionais que desejam fazer parte dele. No caso de credenciamento dos docentes, de forma geral, esses necessitam passar por uma entrevista de avaliação e comprovar assiduidade (SÃO PAULO, 2013b). O PEI possui um modelo de gestão de desempenho das equipes escolares para acompanhamento do desenvolvimento das competências requeridas pelo programa, quais sejam: protagonismo; domínio do conhecimento e contextualização; disposição ao autodesenvolvimento contínuo; comprometimento com o processo e o resultado; relacionamento e corresponsabilidade, solução e criatividade; difusão e multiplicação. A gestão de desempenho das equipes compreende as seguintes etapas: avaliação de competências, avaliação de resultados, consolidação da avaliação e devolutiva (SÃO PAULO, 2014b).

O quadro de pessoal do magistério do PEI é próprio, específico e atribuído por meio de designação, diferentemente do módulo de pessoal legalmente fixado às escolas estaduais de forma geral. Ele é composto por: 1 Diretor de Escola; 1 Vice-Diretor de Escola; 1 Professor Coordenador Geral (PCG); 1 (um) Professor Coordenador por Área de Conhecimento (PCA); 1 Professor responsável pela Sala Ambiente de Leitura; Professores em exercício exclusivo de atividades docentes (SÃO PAULO, 2014d). Além desse quadro de pessoal, foram inseridos o Professor Coordenador Geral dos anos iniciais (PCG) e o Professor Coordenador da área de linguagens (PCA) (SÃO PAULO, 2015).

Desde a criação do programa, todos esses profissionais trabalham em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e recebem uma Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI), esta última com o percentual de 75% do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos de cada profissional.

A jornada de trabalho do profissional em RDPI é composta por um “[...] conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual do Programa Ensino Integral [...]” (SÃO PAULO, 2012a, art. 2º, inciso II), o que se traduz em “[...] 8 (oito) horas diárias, correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais em atividades multidisciplinares ou de gestão especializada” (SÃO PAULO, 2013a, art. 2º, § 1º).

É importante destacar que desde a sua criação, o programa vem passando por um processo de expansão. Ainda assim, é um programa residual, atendendo uma parte pequena das escolas estaduais e de seus profissionais. A tabela 1 mostra a evolução do PEI entre 2012 e 2018. Em 2012, o programa iniciou com 16 escolas, chegando a 364 escolas no ano de 2018.

Tabela 1 - Credenciamento de escolas no PEI - 2012 a 2018

Ano	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
Escolas	16	53	112	75	40	12	56	364

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados de pesquisa.

Com base em dados de 2018, das 5.823 escolas pertencentes às 91 Diretorias Regionais de Ensino de São Paulo, existiam 364 escolas integrantes do Programa Ensino Integral, distribuídas em 82 Diretorias Regionais de Ensino na Capital, Grande São Paulo e Interior do Estado. As escolas do PEI representavam 6%³ do universo total das escolas estaduais de São Paulo (Tabela 2).

Tabela 2- Escolas Estaduais participantes do PEI - 2018

Diretoria Regional de Ensino	Escolas Estaduais	Escolas Estaduais com PEI	%
Total	5.823	364	6%
DRE Capital	1.219	64	1%
DRE Grande São Paulo	834	47	1%
DRE Interior	3.770	253	4%

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados de pesquisa.

Ainda que seja um programa que atende a uma parcela pequena das escolas estaduais, o PEI tem promovido alterações na gestão das escolas, no currículo escolar, no desempenho dos profissionais, na formação de alunos e professores, o que mostra a relevância de investigá-lo sob diferentes prismas. Neste estudo, importa analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente, após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), no contexto do Programa Ensino Integral (PEI).

4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DO PROFESSOR EM REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o universo de 364 escolas integrantes do PEI em 2018, foram realizadas duas pesquisas de levantamento de opiniões (*survey*): uma dirigida a gestores e outra dirigida a professores. A pesquisa dirigida aos gestores continha 34 questões e foi enviada

³ Dados recentes mostram que, em 2019, aderiram ao PEI 52 unidades escolares e, em 2020, mais 248, totalizando 664 escolas, representando 11% do universo total das escolas estaduais de São Paulo.

eletronicamente para os endereços disponibilizados na página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, obtendo-se um retorno de 142 questionários válidos. Esse número representa 39% do universo da pesquisa, resultado bastante positivo em pesquisas desse tipo. Entre as escolas que participaram da pesquisa, selecionou-se uma escola cuja Direção, voluntariamente, aceitou participar do segundo *survey* dirigido aos professores. O questionário enviado aos professores continha 31 questões. Participaram da pesquisa 19 professores de um total de 20 professores que atuavam na escola selecionada, o que representa uma participação de 95%. Os dois questionários foram elaborados por meio do *Google* Formulários.

A pesquisa *survey* tem como principal característica a obtenção de dados e informações sobre opiniões de determinado grupo de pessoas (BABBIE, 1999; GIL, 2008). No caso desta pesquisa, o primeiro questionário foi dirigido a diretores, admitindo-se respostas de vice-diretores, já que também desempenham funções no campo da gestão. Neste artigo, são denominados “gestores”. No segundo questionário, dirigido a professores, admitiu-se respostas de professores coordenadores, já que também assumem ações junto aos alunos. Na exposição, são denominados “professores”. Para ilustrar os resultados com algumas falas dos gestores e professores, utilizou-se G e P, respectivamente.

Para exposição dos resultados, primeiramente serão apresentados: perfil dos participantes, concepções de gestores e professores a respeito do PEI, informações sobre a jornada docente antes da implementação do PEI e motivos da adesão ao RDPI. Diante desse cenário, as condições de trabalho docente em RDPI no PEI serão sistematizadas por meio dos seguintes tópicos: contribuições do RDPI para o trabalho docente; contribuição da GDPI para o trabalho docente; aspectos positivos e negativos do RDPI; motivos de desistência e exclusão de docentes em RDPI.

PERFIL DOS PARTICIPANTES

Em relação aos 142 gestores que participaram da pesquisa: 93% ocupavam o cargo de diretor e 7% o cargo de vice-diretor; 32% estavam nessa função entre 11 e 20 anos; 68% tinham Pós-Graduação *lato sensu*; 59% tinham idade acima de 50 anos. Do total de gestores participantes da pesquisa, 55% já trabalhavam na escola no momento em que a mesma passou a oferecer o PEI; 47% atuavam em escolas com oferta exclusiva de ensino médio; e 62% eram de escolas que aderiram ao PEI entre os anos de 2012 a 2015. Isso significa que a maior parte dos gestores participantes da pesquisa conhecia bem tanto a sistemática da rede estadual de ensino paulista como as diretrizes do PEI.

Quanto ao perfil dos 19 professores participantes da pesquisa: 74% eram efetivos e 26% eram professores categoria F com estabilidade⁴; 89% exerciam a função de professor de sala de aula e 11% a função de professor coordenador; 58% tinham mais de 11 anos

4 Na rede estadual de ensino paulista, professores categoria F são os profissionais que conquistaram a estabilidade. Para outras informações sobre as categorias de professores na rede, ver Grund e Parente (2018).

de experiência; 47% possuíam Pós-Graduação; 89% tinham entre 30 a 50 anos; 10% dos professores já possuíam experiência no programa em anos anteriores em outras escolas. A escola selecionada e da qual todos os professores fazem parte, aderiu ao PEI em 2018, ou seja, o PEI e o RDPI eram ainda uma experiência recente para os professores.

O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL NA OPINIÃO DE GESTORES E PROFESSORES

A revisão da literatura sobre o PEI indica que ele tem sido analisado sob diferentes prismas, por meio de diferentes abordagens metodológicas e de diferentes atores que participam do programa: supervisores, diretores, professores, alunos e famílias. A análise dessas investigações oferece um panorama geral do PEI no que se refere às suas diretrizes, à sua implementação, às críticas que tem recebido e aos seus aspectos positivos (PARENTE; GRUND, 2019).

Neste tópico, interessa sistematizar os seguintes aspectos do PEI na visão dos gestores e dos professores: 1) infraestrutura da escola; 2) diferença entre o trabalho numa escola do PEI e em outra não credenciada no programa; 3) adaptação ao PEI; 4) adaptação ao modelo de gestão do PEI; 5) aceitação dos processos de monitoramento do PEI; 6) aceitação do modelo de avaliação de desempenho do PEI; 7) resistências ao PEI; 8) aspectos positivos e negativos do PEI.

Em termos de infraestrutura (recursos materiais, humanos, financeiros e físicos), 51% dos gestores responderam que as escolas possuíam infraestrutura adequada para a implementação do PEI. Apesar disso, para 49% dos gestores, as escolas pesquisadas não possuíam infraestrutura adequada. Na escola pesquisada, 79% dos professores responderam que a infraestrutura da escola onde atuam é adequada para a implementação do PEI. A problemática da infraestrutura nas escolas participantes do PEI tem sido apontada por pesquisadores (DIAS, 2018). Os estudos destacam a ausência de condições adequadas de trabalho e a falta de recursos físicos e materiais. São elementos que podem gerar problemas na implementação do PEI e, conseqüentemente, inibir as possíveis potencialidades do RDPI.

No que se refere ao trabalho realizado em escolas participantes do PEI e em outras que não participam, 97% dos gestores afirmaram que “há muita diferença”. Na opinião de 95% dos professores também “há muita diferença” entre trabalhar numa escola do PEI e trabalhar numa escola sem o programa. O PEI possui currículo próprio, metodologias específicas, modelos pedagógico e de gestão diferenciados (SÃO PAULO, 2014a). Todos esses elementos incidem diretamente sobre o trabalho docente.

Gestores e professores foram questionados acerca da adaptação ao PEI e 67% dos gestores informaram que houve “pouca dificuldade” por parte dos professores. No caso da escola pesquisada, 53% dos professores indicaram que houve “pouca dificuldade” de adaptação e 42% mencionaram que “não houve dificuldade”.

Apesar das diferenças do modelo de gestão do PEI em relação às demais escolas da rede estadual de ensino, 63% dos gestores indicaram que os professores têm “pouca difi-

culdade” em lidar com as novas demandas burocráticas do programa; 58% dos professores da escola pesquisada informaram que possuem “pouca dificuldade”.

No que se refere ao monitoramento e avaliação do corpo docente no contexto do PEI, 87% dos gestores afirmaram que havia “boa aceitação” por parte dos professores. No caso da escola pesquisada, o monitoramento é aceito por 89% dos professores. No PEI, o monitoramento é visto como uma forma de propor ações para a elevação do desempenho do corpo docente, de maneira que sejam promovidas ações que possibilitem um ensino-aprendizagem de qualidade.

No PEI, utiliza-se a chamada Avaliação 360°, ou seja, avaliação realizada por todos os membros da escola. Essa avaliação é parte do modelo de gestão de desempenho da equipe escolar do PEI e, inclusive, define critérios para a permanência de seus integrantes no programa. Na opinião de 77% dos gestores e 84% dos professores, essa avaliação “contribui muito” para o desenvolvimento das atividades docentes.

Mesmo diante das novas demandas burocráticas e pedagógicas, o que poderia gerar resistências ao PEI, 69% dos gestores mencionaram que as resistências do corpo docente ao programa ocorreram com “pouca frequência”.

Quanto aos aspectos negativos do PEI, para 47% dos gestores, eles estão associados à falta de recursos financeiros, materiais pedagógicos, tecnológicos e estruturais.

JORNADA DE TRABALHO DOCENTE ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO RDPI

Com base nos dados obtidos pelo *survey* enviado a uma das escolas participantes, antes da adesão ao RDPI, 58% dos professores trabalhavam em uma única escola; 37% tinham que cumprir a jornada em 2 ou 3 escolas; e 5% trabalhavam em 5 escolas. Esses resultados são compatíveis com os resultados encontrados na investigação de Oliveira e Vieira (2012). A adesão ao PEI em RDPI permitiu o cumprimento da jornada de trabalho em uma única escola. Antes de a escola pesquisada aderir ao RDPI, a jornada de trabalho dos 19 docentes apresentava-se de 4 formas diferentes: 11% tinham jornada reduzida (12 horas), 21% trabalhavam com jornada inicial (24 horas), 58% possuíam jornada básica (30 horas) e 10% atuavam com jornada integral (40 horas) (Tabela 3).

Tabela 3 - Jornada de trabalho semanal dos professores da escola pesquisada antes da adesão ao PEI em RDPI

Tipo	Carga horária	Professores (%)
Jornada Integral	40	10
Jornada Básica	30	58
Jornada Inicial	24	21
Jornada Reduzida	12	11
Total	-	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborada pelas autoras.

A pesquisa indicou que apenas 2 docentes já atuavam em RDPI em outra escola com PEI antes de 2018. Esse cenário mostra as possibilidades de analisar as mudanças nas condições de trabalho docente num novo contexto, por meio da implementação do RDPI a todos os profissionais da escola.

MOTIVOS DA ADESÃO AO RDPI

Gestores e professores foram questionados sobre os principais motivos que os levaram a aderir ao RDPI, conforme dados da Tabela 4.

Tabela 4- Motivos de gestores e professores para adesão ao RDPI

Motivos	Gestores (%)	Professores (%)
Melhoria do trabalho coletivo	54	47
Gratificação de Dedicação Plena e Integral	23	21
Jornada de trabalho em uma única escola	6	21
Outros motivos	17	11
Total	100	100

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborada pelas autoras.

A melhoria do trabalho coletivo foi apontada como principal motivo para adesão ao RDPI por parte de 54% dos gestores e 47% dos professores. O recebimento da Gratificação de Dedicação Plena e Integral foi indicado por 23% dos gestores e 21% dos professores. A realização de jornada de trabalho em uma única escola atingiu o percentual de 21% e 6% dos professores e gestores, respectivamente. Deve-se ressaltar que muitos gestores já estão habituados a cumprir sua jornada em uma única escola.

Outros motivos para adesão ao RDPI foram enunciados por 17% dos gestores, entre os quais: valorização profissional, formação continuada, condições de trabalho, proposta pedagógica, metodologia do PEI, melhoria da qualidade de ensino e novas perspectivas de trabalho. No caso dos professores, 11% indicaram outros motivos, entre os quais: oportunidade de desenvolver a excelência acadêmica; a estrutura diversificada da escola e das disciplinas; excelência em gestão; protagonismo juvenil; proximidade de tempo de aposentadoria.

CONTRIBUIÇÕES DO RDPI PARA O TRABALHO DOCENTE

A pesquisa possibilitou a sistematização de dados que mostram as contribuições do Regime de Dedicação Plena e Integral para o trabalho docente, conforme mostra a Tabela 5.

Tabela 5 - Contribuições do RDPI para o trabalho docente

Contribuições	Gestores (%)	Professores (%)
Bom desenvolvimento das atividades docentes	98	95
Melhoria do trabalho coletivo na escola	98	95
Melhoria da formação continuada na escola	96	95
Valorização do profissional da educação	93	68

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborada pelas autoras.

De acordo com 98% e 95% de gestores e professores, respectivamente, o RDPI “contribui muito” para o bom desenvolvimento das atividades docentes, assim como “contribui muito” para a melhoria do trabalho coletivo na escola. O RDPI também “contribui muito” para a melhoria da formação continuada na escola, enunciada por 96% e 95% de gestores e professores, respectivamente, além de “contribuir muito” para a valorização do profissional da educação, aspecto indicado por 93% dos gestores e 68% dos professores.

Alguns comentários de gestores e professores sobre a contribuição do RDPI reforçam esses resultados:

Professores trabalhando em uma única escola, com tempo para formação e preparo das aulas, faz uma grande diferença (G12).

Valorização dos professores e equipe gestora (G75).

Favorece o trabalho coletivo, a formação continuada e a dedicação integral do professor a uma escola apenas (G116)

Uma excelente oportunidade de desenvolver potencialmente o profissionalismo, e o desenvolvimento contínuo (P1).

A literatura da área ressalta a importância de, na jornada de trabalho do professor, haver espaços coletivos e formativos. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador de formando” (NÓVOA, 2002, p. 39). Os resultados mostram os efeitos do RDPI nas condições de trabalho docente, ou seja, a jornada de trabalho do professor em única escola repercute no trabalho coletivo, na formação continuada, no bom desenvolvimento das atividades docentes e, consequentemente, na valorização dos profissionais da educação, aspectos que vêm sendo reiteradamente reivindicados pela categoria e expressos nos planos de educação, a exemplo do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e do Plano Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2016).

CONTRIBUIÇÕES DA GDPI AO TRABALHO DOCENTE

O profissional em RDPI recebe a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) correspondente a 75% do valor da faixa e nível de Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o integrante do Quadro de Magistério. Para 92% dos gestores e 84% dos professores, a GDPI “contribui muito” para o bom desenvolvimento das atividades docentes.

Essa gratificação, atribuída exclusivamente aos integrantes do PEI, é uma das tentativas de equiparar o rendimento médio dos docentes ao de outros profissionais com escolaridade equivalente, conforme proposto pela Meta 17 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e do Plano Estadual de Educação (SÃO PAULO, 2016).

Entretanto, observa-se o caráter excludente da GDPI pois, em 2018, apenas os profissionais de 6% das escolas eram beneficiados com a GDPI. Os participantes da pesquisa têm diferentes visões sobre a contribuição do GDPI. De acordo com um gestor, a gratificação de 75% “[...] faz a diferença para atrair bons professores” (G41). Para outro, o recebimento da GDPI “[...] gera discriminação na classe de educadores” (G95). Conforme um dos professores, a “[...] gratificação deveria ser incorporada ao salário” (P5).

Assim, infere-se que a GDPI atua como um benefício extra àqueles que aderem ao RDPI no contexto de implementação do PEI e às suas diretrizes, o que se mostra positivo do ponto de vista interno do programa. Porém, vem gerando incômodos e conflitos entre gestores e professores da rede estadual de ensino paulista.

PRINCIPAIS ASPECTOS POSITIVOS DO RDPI

A partir da análise das duas pesquisas de levantamento foi possível sistematizar os principais aspectos positivos do RDPI na visão de gestores e professores.

Tabela 6 - Principais aspectos positivos do RDPI

Aspectos	Gestores	Professores (%)
Jornada em uma única escola	38	17
Dedicação exclusiva	22	22
Formação continuada	22	17
Valorização dos profissionais	18	6

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborada pelas autoras.

Os principais aspectos positivos na opinião dos gestores foram: jornada em uma única escola (38%), dedicação exclusiva (22%); formação continuada em serviço (22%) e valorização dos profissionais (18%). Algumas opiniões dos gestores podem ilustrar esses resultados:

O professor realizando o seu trabalho em uma única escola, ser melhor valorizado, poder fortalecer a sua formação acadêmica - atualização profissional (G55).

A Equipe ter Tempo Integral na mesma Unidade Escolar, assim trabalhamos a Formação Continuada e com Educação Interdimensional com todos, inclusive alunos (G94). Maior proximidade dos alunos; enriquecimento do currículo, maiores oportunidades de formação continuada; retorno financeiro (G96).

Os elementos mais recorrentes na opinião dos professores foram: dedicação exclusiva (22%), jornada em uma única escola (17%), formação continuada em serviço (17%) e valorização profissional (6%). Conforme alguns professores, o RDPI tem como aspectos positivos:

Mais tempo para preparar aulas, aprimoramento do conteúdo, sequência didática (P12).

Poder realizar hora de estudos na escola, ter tempo para planejar aulas e corrigir provas (P15).

Em relação ao regime de dedicação plena, propicia ao professor uma única unidade escolar, faz com que tenhamos muito mais proximidade com os alunos (P17).

Com base nas respostas de gestores e professores, reafirma-se que a jornada em única escola e a dedicação exclusiva trazem inúmeros benefícios para o trabalho docente, entre os quais: a possibilidade do trabalho coletivo e de formação continuada, a organização e a preparação de aulas e projetos, além de favorecer as relações interpessoais, fortalecendo a convivência entre gestores, professores e alunos. Ademais, “[...] o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão” (CAVALIERE, 2007, p. 1.022). A formação continuada na escola tem sido apontada por pesquisadores como importante aspecto para o desenvolvimento profissional, o trabalho coletivo e a melhoria do processo ensino-aprendizagem (CUNHA, 2013).

PRINCIPAIS ASPECTOS NEGATIVOS DO RDPI

A análise dos dois levantamentos, junto a gestores e professores, mostrou que os aspectos negativos apontados são de diferentes matizes e os dados não permitem que sejam generalizados. Dos 142 gestores, 39% apontaram algum aspecto negativo no RDPI, entre os quais: dificuldades de adaptação de professores ao RDPI, professores credenciados sem o perfil adequado, a não incorporação da gratificação no salário, substituições de professores na jornada. Dos 19 professores, 65% dos docentes citaram algum aspecto negativo, entre os quais: a não incorporação da gratificação no salário, profissionais sem perfil para o programa, falta de formação para todos os envolvidos, substituições de aulas, disciplinas diversificadas e tutorias que deveriam ser realizadas por profissionais especialistas.

Esses aspectos são ilustrados por algumas opiniões de gestores e professores: “Profissionais que não tem o perfil para o Programa e que aderem ao mesmo devido o RDPI”

(P3)”; “Alguns professores não se adaptam ao horário fechado” (G71); “Alguns profissionais reclamam de cansaço por ficar muito tempo na Escola” (G72).

DESISTÊNCIAS E EXCLUSÕES DO RDPI

Os gestores (83%) informaram que, nas escolas onde atuam, houve ao menos uma desistência do RDPI entre 2012 e 2018. Foram 656 desistências no período, justificados por um ou mais motivos. A pesquisa sistematizou os principais motivos de desistências do RDPI, conforme dados apresentados na Tabela 7. De acordo com os gestores, as desistências foram, principalmente: por motivos particulares, seja de ordem familiar ou profissional (67%), dificuldade de adaptação (48%), efetivação em outra função ou cargo (21%) e aposentadoria (19%).

Tabela 7 - Motivos das desistências dos professores do PEI/RDPI - 2012 a 2018

Motivos	%
Motivos particulares	67
Dificuldade adaptação	48
Assumir outra função/cargo	21
Aposentadoria	19
Outros	16

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborada pelas autoras.

Na escola pesquisada, os professores foram questionados sobre o que os levaria a desistir do RDPI e, entre os motivos apresentados, destacam-se: problemas de saúde, questões familiares ou aposentadoria.

Entre 2012 e 2018, os gestores (68%) informaram que, nas escolas onde trabalham, houve ao menos uma exclusão de profissional em RDPI e por motivos diversos. A pesquisa identificou um total de 386 exclusões no período. Os motivos para a exclusão são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 - Motivos das exclusões dos professores do PEI/RDPI - 2012 a 2018

Motivos	%
Problemas de adaptação	39
Problema de assiduidade	31
Problemas de desempenho	29
Falta de perfil	20
Outros	27

Fonte: Dados de pesquisa. Elaborada pelas autoras.

Os principais motivos para exclusão de docentes em RDPI no PEI foram: problemas de adaptação (39%), assiduidade (31%), problemas de desempenho (29%) e falta de perfil relacionado às atribuições do programa (20%). As respostas de alguns gestores ilustram esses resultados: “O não cumprimento do programa e a não aceitação da metodologia do programa (G10); “Os docentes não apresentaram perfil ou predisposição para o desenvolvimento das metodologias do programa” (G18).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar as mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) no contexto do Programa Ensino Integral (PEI).

Diante dos resultados apresentados, foi possível perceber um conjunto de mudanças ocorridas nas condições de trabalho docente após a implementação do Regime de Dedicção Plena e Integral na rede estadual de ensino paulista, que viabilizam melhores condições de trabalho docente, embora ainda haja algumas dificuldades. Passados alguns anos de implementação do PEI, gestores e professores foram quase unânimes em afirmar que o RDPI traz importantes contribuições ao trabalho docente.

O RDPI é um fator relevante no trabalho docente; ao possibilitar dedicação exclusiva do professor com jornada em uma única escola e gratificação, contribui para a melhoria do trabalho coletivo, o desenvolvimento das atividades docentes, a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação. Ou seja, na visão dos participantes da pesquisa, a valorização dos profissionais da educação, um dos princípios constitucionais e alvo do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação de São Paulo, tem se materializado por meio da implementação do RDPI nas escolas participantes do PEI, ainda que sejam ações residuais e que não abrangem a totalidade das escolas e dos profissionais da educação.

De acordo com a pesquisa, há aspectos negativos que interferem no desenvolvimento do trabalho e na jornada docente, entre os quais está o problema da infraestrutura em algumas escolas. Aliás, um problema histórico na educação brasileira, apresentando-se de forma recorrente nas escolas estaduais e que, por isso mesmo, requer maior atenção do Estado.

Embora se trate de uma política residual, que atendia até 2018 uma parcela de 6% das escolas estaduais de São Paulo, a pesquisa traz evidências de que esse tipo de política melhora as condições de trabalho dos profissionais da educação, com implicações sociais positivas, como a diminuição do absenteísmo docente e o fortalecimento da equipe escolar, contribuindo para a valorização dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG: 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/compilado.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta [...] o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L939.htm>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública [...]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CUNHA, Maria Isabel. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DIAS, Viviane Cristina. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e180303, 2018.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 161-182.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte Anos da Política do Ciclo Básico na Rede Estadual Paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

GRUND, Zelina Cardoso; PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Categoria docente, contratação temporária e precarização do trabalho do professor na rede estadual de São Paulo. **Colloquium Humanarium**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p. 30-41 jan./mar. 2018.

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador**: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados. Rio de Janeiro: Editora Núcleo Piratininga de Comunicação, 2010.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, 2015.

MOURA, Carolina Baruel de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

NOVAES, Luiz Carlos. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 5, p. 13-26, jan./jun. 2009.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set., 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2012.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Chapecó, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, jun. 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; GRUND, Zelina Cardoso. O Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: análise das produções acadêmicas. **Comunicações**, Piracicaba v. 26, n. 2 p. 37-55, maio-ago. 2019.

PARENTE, Juliano Mota. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do estado de São Paulo**. 2016.134 f. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT. Presidente Prudente/SP, 2016.

Condições de trabalho docente em regime de dedicação...

RAMOS, Géssica Priscila. A política educacional paulista (1995-2010) e seus impactos na identidade da escola e do professor. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 3, p. 537-556, set/dez, 2013.

RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 546-578, jul./set. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto n. 28.170**, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece a Jornada Única Discente e Docente no Ciclo Básico das escolas estaduais. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28170-21.01.1988.html>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto n. 34.036**, de 22 de outubro de 1991b. Dispõe sobre Jornada de Trabalho Docente do pessoal do Quadro do Magistério, em “Escola Padrão”. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34036-22.10.1991.html>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto n. 38.643**, de 27 de junho de 1961. Regulamenta a Lei n. 6.052 [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1961/decreto-38643-27.06.1961.html>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Decreto n. 57.571**, de 2 de dezembro de 2011. Institui [...] o Programa Educação - Compromisso de São Paulo [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-5757102.12.2011.html>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral - Caderno do Gestor**. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2014a.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.164**, de 4 de janeiro de 2012a. Institui o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.191**, de 28 de dezembro de 2012c. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.207**, de 5 de julho de 2013a. Dispõe sobre os Concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1207-05.07.2013.html>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 1.319**, de 28 de março de 2018. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2018/lei.complementar-1319-28.03.2018.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Lei Complementar n. 671**, de 20 de dezembro de 1991a. Institui o Regime de Dedicação Plena e Exclusiva a integrantes do Quadro do Magistério [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1991/lei.complementar-671-20.12.1991.html>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Lei complementar n. 672**, de 20 de dezembro de 1991c. Institui gratificação por trabalho no curso noturno em Escola-Padrão [...]. Disponível em: <https://governo-sp.jusbrasil.com.br/legislacao/181056/lei-complementar-672-91>. Acesso em: 03 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Lei complementar n. 836**, de 30 de dezembro de 1997. Plano de Carreira, Vencimentos e Salários [...]. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Lei n. 16.279**, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo [...]. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares - Caderno do Gestor**. Material de Apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2014b.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 19**, de 2 de abril de 2015. Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral [...]. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_15.HTM?Time=21/08/2017%2001:56:50. Acesso em: 04 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 211**, de 11 de novembro de 1994. Estabelece diretrizes para a organização das escolas da rede estadual de ensino [...]. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/211_94.htm. Acesso em: 04 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 52**, de 2 de outubro de 2014c. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral [...]. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM? Acesso em: 04 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 65**, de 16 de setembro de 2013b. Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral [...]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/730.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 67**, de 16 de dezembro de 2014d. Dispõe sobre a gestão de pessoas [...] do Programa Ensino Integral [...]. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/67_14.HTM?Time=03/11/2017%2017:37:30. Acesso em: 04 jun. 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE n. 8**, de 19 de janeiro de 2012b. Carga horária dos docentes da rede estadual de ensino. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/08_12.HTM. Acesso em: 04 jun. 2020.