

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Airton Cruz Silva

**PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL:
DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO PARA OS GESTORES ESCOLARES**

**São Caetano do Sul
2019**

AIRTON CRUZ SILVA

**PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL:
DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO PARA OS GESTORES ESCOLARES**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientador: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

Silva, Airton Cruz

Programa de Ensino Integral: desafios da implantação para os gestores escolares / Airton Cruz Silva – 2019.

126 fls.: il.

Orientador: Nonato Assis de Miranda

Trabalho Final de Curso (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Caetano do Sul, 2019.

1. Formação de Gestores. 2. Gestão da Educação. 3. Gestão Escolar. 4. Programa Ensino Integral. 5. Ensino de Tempo Integral. I. Miranda, Nonato Assis de. II. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em / / pela Banca Examinadora constituída pelos (as) professores (as):

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS)

Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa (USCS)

Prof. Dr. Sérgio Marcus Nogueira Tavares (METODISTA)

Dedico este trabalho de pesquisa à minha família, em caráter especial a minha esposa, que me deu apoio e muito ajudou nos momentos mais difíceis, tais como o compromisso que tive com o Mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Municipal de São Caetano do Sul, que me acolheu muito bem, pois um ambiente escolar de harmonia faz com que não sintamos parte do processo.

Não podemos deixar de agradecer aos grandes colegas, que viraram amigos e me apoiaram sempre quando precisei nas horas mais difíceis, não me deixando desistir, em especial Cleidson Gonçalves, Lucio Melo e Rubens Zampar.

Um especial agradecimento ao meu Orientador Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, que é um grande Educador e esteve compartilhando conhecimento sem julgar o próximo e sempre me dando força.

A toda a Banca também deixo o meu agradecimento, desde a qualificação como também na defesa, em especial à Prof. Dra. Sanny Silva da Rosa, que também me deu muito apoio e sempre esteve à disposição e ao Prof. Dr. Sergio Marcus Nogueira Tavares, pelas ótimas sugestões colocadas.

À família, muitos agradecimentos pelo apoio e colaboração do dia a dia com muita paciência e persistência.

VIVA HOJE

“Só existem dois dias do ano sobre os quais nada pode ser feito...
Um deles se chama ontem e o outro é o amanhã. Portanto, hoje é o dia certo para
você amar, sonhar, ousar, produzir e acima de tudo acreditar.

A vida começa todos os dias....

(Erico Verissimo)

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo precípua de identificar as concepções de gestores escolares acerca dos desafios da implantação do Programa Ensino Integral (PEI) em uma escola pública estadual localizada na cidade de São Paulo. Para dar conta desse objetivo, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa por meio de duas técnicas de coleta de dados: a observação direta e a roda de conversa (RC) realizada com os seis gestores da escola (Diretor, Vice-Diretor, Professor Coordenador Geral, Professores Coordenadores de Área). Os depoimentos dos gestores obtidos por meio da RC foram categorizados e interpretados na perspectiva da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Os resultados mostram que, neste caso em específico, os desafios para gestão de uma escola ingressante no PEI foram muitos, tanto a escola investigada quanto a Diretoria de Ensino da qual ela faz parte desconheciam a metodologia do PEI, pois foram as pioneiras no programa, não havendo, portanto, a replicabilidade da metodologia do PEI nessa escola. Outro aspecto mencionado pelos participantes da pesquisa, que também consistiu em desafios para a gestão escolar, é que, para eles, há uma discrepância muito grande entre o preconizado nas diretrizes do programa e a realidade escolar. Grosso modo, o primeiro ano da escola participante do PEI é caracterizado pela sobrevivência, o segundo pelo conhecimento e o terceiro pela consolidação da escola no programa. Pensando nos desafios enfrentados pela equipe gestora e pelo conjunto de professores integrantes da escola investigada, foi proposto um Plano de Ação com foco na implementação da metodologia do PEI.

Palavras-chave: Formação de Gestores. Gestão da Educação. Gestão Escolar. Programa Ensino Integral. Ensino de Tempo Integral.

ABSTRACT

The present research was performed with the main goal to identify the school's managers conceptions about the challenges of the implementation of the Integral Education Program (IEP) in a state public school located at São Paulo city. To achieve this goal, it was chosen the qualitative approach research by two techniques of data collection: the direct observation and the dialogue circle (DC) performed with six managers (Director, Vice-Director, General Coordinator Teacher and Area Coordinators Teachers). The statements obtained from the managers by the DC technique were categorized and interpreted from the perspective of Laurence Bardin's Content Analysis. The results show that, in this specific case, the challenges for the management of an entering school at IEP were many, the school investigated and their Board Education were unaware of the IEP methodology, because they were the program's pioneers, therefore, there was no replicability of the IEP methodology at this school. Another aspect that was mentioned by the research participants, that also consisted of challenges for the school's management, was that, for them, there is a huge discrepancy between the program guidelines and the school reality. In general terms, the first year of an IEP participating school is characterized by survival, the second by knowledge and the third by the consolidation of the school in the program. Thinking about the challenges faced by the management team and the group of teachers of the investigated school, it was proposed an Action Plan focusing on the implementation of the IEP methodology.

Keywords: Formation of managers. Management Education. School Management. Integral Education Program. Integral Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Programa Educação – Compromisso de São Paulo	45
Figura 2 - Ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.....	63
Figura 3 - Fase de planejamento do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral	64
Figura 4 - Fase de execução do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.	65
Figura 5 - Fase de gerenciamento do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral	65
Figura 6 - Fase de ajuste do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral. ...	66
Figura 7 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M).....	78
Figura 8 - Eixo principal do Programa de Ensino Integral	88
Figura 9 - Eixo principal do Programa de Ensino Integral	93
Figura 10 - Projeto de Vida de toda Unidade Escolar pesquisada	95
Figura 11 - Principal objetivo da escola do Programa Ensino Integral	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz Curricular do Ensino Médio Integral	53
Quadro 2 - Matriz Curricular do Ensino Fundamental Integral - anos finais	54
Quadro 3 - Perfil dos sujeitos participantes da Roda de Conversa	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

ETI – Escola de Tempo Integral

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

LDB- Lei de Diretrizes e bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCA – Professor Coordenador de Área

PCG – Professor Coordenador Geral

PDCA – Planejar, Fazer, Checar, Agir

PEI – Programa de Ensino Integral

PNE – Plano Nacional de Educação

PROCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO NACIONAL	31
2.1 Em busca de uma conceituação	31
2.2 Características e princípios da educação integral contemporânea.....	33
2.3 Diferenças entre educação integral e educação em tempo integral	38
2.4 Trajetória da educação integral e em tempo integral.....	39
3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	43
3.1 Escola de Tempo Integral	45
3.2 Programa Ensino Integral	49
3.2.1 Bases conceituais do Programa Ensino Integral	50
3.3 Concepção pedagógica do Programa Ensino Integral.....	53
3.4 Modelo de gestão do Programa Ensino Integral.....	61
3.4.1 Premissas do modelo de gestão do programa ensino integral	62
3.4.2 Processos e instrumentos de gestão.....	63
3.5 Pesquisas Acadêmicas sobre o Programa Ensino Integral (PEI)	68
4 MÉTODO.....	71
4.1 Classificação da pesquisa	71
4.2 Técnicas de coleta de dados	72
4.3 Universo e amostra.....	74
4.4 Análise e observação.....	75
4.4.1 Caracterização da Unidade Escolar	76
4.4.2 Breve Relato da Adesão ao PEI – 2017/2018	78
4.5 Análise de dados	80
4.6 Apresentação da análise de resultados	82
4.7 Criando Categorias.....	82

5. PRODUTO: METODOLOGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE GESTÃO PARA INGRESSANTES NO PEI.	109
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
APÊNDICE - B - ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA	126

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação em tempo integral no Brasil é foco do interesse de educadores e legisladores como um dos pilares da educação integral, a qual deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. Essa modalidade de educação também deve se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (SANTOS, 2013). No Brasil, duas experiências destacam. Em 1950, na Bahia, Anísio Teixeira idealizou uma “pequena universidade infantil”, cujas diferentes atividades seriam distribuídas por vários prédios constituindo o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR).

Cavaliere (2010) relata que “quando ainda iniciante no campo da educação, como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, Anísio Teixeira realizou, em 1927, sua primeira viagem aos EUA” (CAVALIERE, 2010, p. 249). Naquela viagem, que durou sete meses, Teixeira assistiu a cursos na Universidade de Columbia e visitou instituições de ensino. Em 1928, voltou aos EUA para aprofundar seus estudos e obter o diploma de *Master of Arts* da Universidade de Columbia (CAVALIERE, 2010).

Cavaliere (2010) acrescenta que o curso proporcionou contato “com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira” (CAVALIERE, 2010, p. 249).

Na capital do estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, Darcy Ribeiro criou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) com o objetivo de proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições fora da rede educacional regular, funcionando de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, com oito horas diárias (MENEZES, 2001).

Militão e Kill (2015) consideram superado o período das experiências pontuais e esparsas de implantação da escola de tempo integral no país. Para os autores, vislumbra-se a consolidação de uma política pública nacional que garanta a ampliação do tempo de permanência na escola, embora a universalização da escola de tempo integral esteja longe de representar a realidade da educação pública brasileira.

Otoni (2007), ao analisar a primeira década de vigência da LDB/1996, comenta que a ampliação do período de permanência diária na escola pode afetar diretamente o rendimento dos alunos, uma vez que deve ser usada para o reforço e acompanhamento escolar, bem como para o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e esportivas. O autor enfatiza que o êxito da extensão do tempo de permanência da criança na escola depende de sua concepção no âmbito da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, pressupondo-se condições adequadas a que esse período adicional faça parte de um conjunto de ações educativas inovadoras e estimulantes para os alunos e os profissionais da educação (OTONI, 2007).

Do ponto de vista dos dispositivos legais, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), prevê, em seu Art. 34, a ampliação progressiva do período de permanência na escola, que:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...] § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (BRASIL, 1996, p.18).

Por sua vez, a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), enfatiza a ampliação progressiva do tempo escolar tanto no âmbito do ensino fundamental como no da educação infantil determinando um mínimo de sete horas diárias para a escola de tempo integral (BRASIL, 2001). A abrangência do PNE é enorme, englobando todos os níveis de ensino, até o superior com a pós-graduação, justamente com uma visão de futuro.

Em 2007, o Governo Federal lançou o Programa Mais Educação com o intuito de proporcionar às escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mais cultura, lazer e possibilidades de conhecimentos com a ampliação de novos tempos e espaços. Esse programa foi atualizado e redenominado Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, com o “objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2016, p.23).

No Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei de nº 13.005/2014, o Plano Nacional destaca que a educação de tempo integral é contemplada na meta seis, qual seja, “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 59). A meta seis que faz referência a educação de tempo integral, independente do programa contemplando o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em âmbito estadual, o reconhecimento da necessidade da melhoria na qualidade da Educação Básica levou a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a implantar, em 2012, o Programa Ensino Integral (PEI) nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio de Tempo Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012). Naquele ano, aderiram ao Programa 16 escolas, 11 diretorias e foram atendidos 5 mil alunos. Em 2013, a adesão foi ampliada para 69 escolas, 38 diretorias e 17 mil alunos. Em 2014, são 182 escolas, 64 diretorias e 55 mil alunos (SÃO PAULO, 2014).

Desde então, constata-se um crescimento exponencial de escolas que ingressaram ao PEI de tal sorte que, a partir de 2017, 308 unidades passaram a oferecer esse novo modelo de ensino em tempo integral, atendendo mais de 104 mil estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, segundo informações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2018). As unidades oferecem estrutura com laboratórios, disciplinas eletivas e jornada de oito a nove horas em média.

As Diretrizes das Escolas de Tempo Integral defendem que a função social da escola representa a “alavanca de um processo que visa à formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania” (SÃO PAULO, 2006, p. 14). Com esse intuito, as diretrizes preveem a “ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais” (SÃO PAULO, 2006, p. 5), com uma nova organização curricular que propõe a manutenção do currículo básico do ensino fundamental enriquecido com “procedimentos metodológicos inovadores” (SÃO PAULO, 2006, p. 11).

Justifica-se a realização da pesquisa tendo em vista a importância da educação como alavanca de desenvolvimento social, contexto no qual se torna imprescindível analisar a efetivação de programas educacionais, em especial o PEI do Estado de São Paulo. Desse modo, a questão norteadora desta pesquisa é a seguinte: Quais

são os desafios enfrentados pela equipe gestora de uma escola no primeiro ano de adesão ao PEI?

Para responder a essa indagação, foi proposto como objetivo geral identificar os desafios da implantação do Programa de Ensino Integral na concepção dos gestores escolares em uma escola localizada na cidade de São Paulo. Assim sendo esta escola vivenciara o primeiro ano de adesão.

É oportuno destacar que a opção por esta escola se deu por tratar-se da primeira a integrar o PEI de uma Diretoria Regional de Ensino localizada na cidade de São Paulo. Considerando-se os desafios inerentes à gestão escolar e as novas demandas do programa, supõe-se que o conhecimento das concepções dos gestores da escola investigada poderá revelar potencialidades e fragilidades da ação gestora que servirão de norte para a orientação de gestores ingressantes no PEI.

Em termos mais específicos, a pesquisa objetiva a:

- a) descrever o percurso do PEI na Rede Estadual Paulista, bem como as metodologias norteadoras desse programa;
- b) comparar as concepções dos gestores com as atribuições previstas nos documentos norteadores do programa;
- c) propor um Plano de Ação Educacional para diretores iniciantes no programa, com foco na gestão do programa.

Para efeito didático, este texto está organizado em quatro seções. A primeira corresponde à introdução na qual o tema é abordado sucintamente e são propostos os objetivos e a justificativa da pesquisa. A seguir, apresenta-se um panorama da educação integral no Brasil e, na terceira seção, a educação integral é discutida e abordada no Estado de São Paulo. Por fim propõe-se o percurso que foi utilizado para realizar a pesquisa.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO NACIONAL

Esta seção apresenta o conceito de educação integral, bem como a trajetória nacional embasada em textos acadêmicos. Identifica as características e princípios da Educação integral na contemporaneidade. Paralelamente, apresenta os documentos legais que norteiam as políticas educacionais com foco na integralidade da educação e em seu objetivo de formar cidadãos conscientes.

2.1 Em busca de uma conceituação

Bakunin (1979) já defendia a educação integral sob um aspecto sociopolítico ao questionar se “poderá ser completa a emancipação das massas trabalhadores enquanto receberem uma instrução inferior à dos burgueses” (BAKUNIN, 1979, p. 20), considerando que “pedimos para o povo [...] instrução integral, toda a instrução, tão completa como o requer a força intelectual do século” (op. cit., p. 20).

Marx e Engels (1992) consideram que a educação deve integrar educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, que inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas essenciais aos diversos ramos industriais.

Gonçalves (2006) coloca que tradicionalmente se entende educação integral como a que leva em conta “o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações” (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Dessa maneira, o sujeito deve ser considerado do ponto de vista biopsicossocial. O autor acrescenta ainda que “o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, que [...] tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização” (GONÇALVES, 2006, p. 130). Depreende-se das palavras do autor que a pessoa, em sua totalidade, integra aspectos biológico-corporais, sociais, cognitivos, afetivos, morais, em um contexto de tempo e espaço. Assim, um processo educativo integral deve abranger todos estes aspectos de modo integrado, visando à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional.

Guará (2006) enfatiza que “a concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da

educação” (GUARÁ, 2006, p. 16). Nesse sentido, educação integral se associa à concepção filosófica de homem integral, entendido em sua totalidade, englobando “suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais” (GUARÁ, 2006, p. 16).

Para Mathias (2006), a concepção de educação integral a partir da formação integral do ser humano amplia o conceito de educação e abre espaço para que a sociedade como um todo se envolva e se torne responsável pela formação de novas gerações. Desse modo, a educação integral não só contempla o ser humano de forma integrada como também a diversidade dos espaços educativos como conceito fundamental. Diversos espaços de aprendizagem possibilitam “a ampliação de repertórios relacionais, culturais, científicos, artísticos, todos importantes para a criação de significados, compreensão da realidade e aumento da capacidade de intervenção positiva” (MATHIAS, 2006, p. 12). Constata-se, dessa maneira, que o autor considera a educação integral como um recurso para que crianças e adolescentes se redescubram como sujeitos de direito em sua integralidade humana.

A busca de definições demonstra que o tema é suficientemente complexo para fomentar indefinições, como a apresentada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (BRASIL, 2009):

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de ‘formação completa’[...] (BRASIL, 2009, p. 16)

Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos. Esses princípios, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas.

Guará (2006) compactua essa indefinição ao afirmar que “Isoladamente, nenhuma norma legal, concepção ou área da política social dá conta do atendimento completo pretendido pelas propostas de educação integral” (GUARÁ, 2006, p. 15). A autora enfatiza que, em sua dimensão humanizadora, a educação “assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social” (idem).

Paralelamente a essa dimensão filosófica, Guará (2006) entende a educação integral como “articulação de saberes a partir de projetos integradores”, a partir da qual “a relação escola/comunidade também poderá propiciar o estudo dos temas

transversais, a integração entre as disciplinas e o trabalho coletivo” (GUARÁ, 2006, p. 17).

Uma terceira vertente, na visão de Guará (2006), consideraria a Educação Integral na perspectiva de tempo integral de atendimento de crianças e jovens, assunto que será tratado em tópicos posteriores, a qual fazem parte de políticas públicas e programas educacionais.

Maurício (2012) sintetiza essas concepções ao afirmar que a educação integral “embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto” (MAURÍCIO, 2012, p. 25). Tal concepção considera que essa integralidade:

[...] se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2012, p. 25).

O Ministério da Educação (BRASIL, 2016) busca sintetizar o conceito: “Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes” (BRASIL, 2016, p. 1). Assim, educação integral representa a visão de crianças, adolescentes e jovens como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões: desenvolvimento intelectual, físico e do cuidado com sua saúde. Dentro desse conceito, é fundamental ofertar oportunidades para desfrutar e produzir arte, conhecer e valorizar sua história e seu patrimônio cultural, ter uma atitude responsável diante da natureza, respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes (BRASIL, 2016).

2.2 Características e princípios da educação integral contemporânea

Paiva, Azevedo e Coelho (2014) informam que a contemporaneidade apresenta novos aspectos da educação integral, a educação integral e o tempo integral, “seja pelas propostas governamentais de ampliação da jornada diária escolar, seja pelas reflexões de pesquisadores que se dedicam ao estudo desta temática” (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014, p. 51). Para esses autores, na atualidade a educação integral apresenta caracterizações que podem ser expressas pelas seguintes relações:

[...] educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e; educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola. (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014, p. 51).

Levando em consideração que a educação integral tem como foco “captar a complexidade de uma pessoa em sua totalidade, propondo o desenvolvimento cognitivo, emotivo, espiritual e físico”, Gouveia (2006, p. 84) apresenta as características principais da ação pedagógica integral:

um roteiro de aprendizagem que abrange os campos ético, estético e político; a noção de ciclo de vida que considera o aprendizado ao longo da vida, não se restringindo à escola; atendimento das satisfações humanas, tais como criação, proteção, afeto, compreensão, identidade, lazer-ócio, liberdade e participação; garantia dos direitos de educação, abrangendo os aspectos de aceitabilidade, acessibilidade, exequibilidade; formulação políticas educativa, econômica, social e cultural sob uma ótica transectorial. (GOUVEIA, 2006, p. 84).

Essas características atendem ao que dispõe a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205, ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 121). Do mesmo modo, o texto referência, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece a educação como “um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 5).

Nesse contexto, Gouveia (2006) considera que “a educação integral é realizada por meio de uma equação político-pedagógica que, sustentada por esses princípios, articula sujeitos da aprendizagem, objetos de conhecimento” (GOUVEIA, 2006, p. 84). Em suma é um conjunto de ações envolvendo políticas públicas educacionais e gestão pedagógica.

A noção de sustentabilidade é outra marca da educação integral, uma vez que se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica. Assim como a educação integral tem foco na continuidade e formação do cidadão em todos as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural.

Cavaliere (2002) já defendia a criação de “condições para o estabelecimento de um convívio intenso, autêntico e criativo entre todos os elementos da comunidade

escolar” (CAVALIERE, 2002, p. 266). Para isso, é necessário que o ambiente escolar congregue crianças e adultos em experiências democráticas, a partir das quais torna-se possível construir essa nova identidade.

Ao compreender que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, a equidade “requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção [...]”. Tais princípios refletem igualmente aqueles propostos na Carta Magna de 1988 e na LDB de 1996.

Estudos realizados pelo Cenpec/ Itaú Social/ Unicef (BLASIS et al., 2011) apontam novos paradigmas para a educação quais sejam: a) ressignificam a educação integral e com ela a educação pública brasileira; b) contextualizam a educação e a aproximam das práticas socioculturais da cidade e da comunidade, rompendo o isolamento em que a maioria das escolas se encontra; c) reinventam a orientação curricular e compartilham sua intencionalidade pedagógica com a comunidade; d) integram a política educacional à política social, buscando intersectorialidade no desenvolvimento de projetos educacionais; e) criam redes de relação com a família, com a comunidade, com a sociedade e a cidade e, finalmente, f) firmam um novo olhar para o território não apenas para compor uma cesta mais robusta de oportunidades de aprendizagem a seus alunos.

Tais paradigmas refletem o disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996, p. 1) tendo em vista que em seu Art. 1º assevera:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Esse pesquisador infere do dispositivo legal que a Educação Integral exige mais do que compromissos, uma vez que impõe projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura, meios para sua implantação e continuidade com melhoria contínua. Sendo assim a Educação Integral engloba também o relacionamento com toda a comunidade, pois faz com que a família interaja no processo de estruturação e formação do aluno.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2009, p. 6), “a Educação Integral será o resultado daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades”. Essa integração de esforços, como se observa, pode contribuir para ampliar os

tempos e os espaços de formação de crianças, adolescentes e jovens para que os processos de permanência e aprendizagem sejam implementados na educação pública.

O Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2009, p. 16) defende que “[...] é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas”. De fato, observa-se a aproximação entre os diversos princípios norteadores da Educação Integral apresentados nos dispositivos legais citados bem como no documento do Ministério da Educação e resumidos pelo estudo UNICEF, ressaltando-se a intersetorialidade nas políticas educacionais e a importância da associação entre escola e comunidade.

Por sua vez, o estudo Tendências da Educação (BLASIS et al., 2011) aponta dupla perspectiva da Educação integral: proteção social e qualidade da educação. No primeiro sentido, prioriza-se a formação de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade na busca da promoção de equidade e inclusão social por meio da educação. No segundo sentido, a Educação Integral pode ser entendida como “estratégia para aumentar a qualidade da educação e vencer o desafio de melhorar maciçamente o desempenho escolar dos estudantes brasileiros na educação básica” (BLASIS et al., 2011, p. 39).

As iniciativas pesquisadas pelas entidades citadas indicam os seguintes propósitos da educação integral: a) garantir a crianças e jovens, em situação de maior vulnerabilidade social, o direito de aprender; b) promover equidade e inclusão social por meio de experiências educativas; c) proteger crianças oferecendo educação de melhor qualidade; d) enfrentar a evasão e a repetência escolar; e) melhorar a aprendizagem; f) elevar a qualidade da educação pública ofertada e g) agir no desenvolvimento integral dos estudantes (BLASIS et al., 2011).

De acordo com esse estudo, dentre os fundamentos que embasam as formas de organização da educação integral, aponta-se a cidade como território de aprendizagem. Nessa perspectiva, os territórios dos municípios representam espaços de educação e de aprendizagem a partir de iniciativas educativas de instituições formais e não formais entre as quais se incluem a família, a escola, as empresas, as associações comunitárias, as instituições culturais e outras instâncias da sociedade.

Pretende-se, desse modo, promover estreita relação das crianças e adolescentes com a cidade, rica em espaços que mobilizam a curiosidade, o interesse

e as oportunidades de aprender. É importante ter alicerce nestes aspectos para que o aluno tenha oportunidade de crescer e evoluir em um processo da busca pelo conhecimento.

Infere-se que cabe à escola se compor com instituições que ofertam ações socioeducativas, culturais, esportivas, lúdicas entre outras, para permitir tanto a circulação quanto a exploração de novos ambientes e da diversidade cultural. Ressalta-se que a utilização da cidade como espaço de aprendizagem não reduz a centralidade do espaço escolar na oferta da escolaridade básica de direito de crianças e adolescentes. Não obstante, a dinâmica do mundo atual mostra que esse espaço não é mais suficiente para o conjunto de aprendizagens que as novas gerações querem e de que precisam para enfrentar os novos desafios constitutivos da sociedade contemporânea.

Outro fundamento identificado no estudo (BLASIS et al., 2011, p. 42), refere-se à intersetorialidade pela tendência em “articular e gerir as ações dos programas de educação integral conjugando esforços entre secretarias municipais, instituições locais e múltiplas parcerias[...]”. Tais características, princípios e fundamentos são sintetizados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 5), que: “[...] reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento”. De acordo com esse documento, acrescenta-se a esse reconhecimento o fato de assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente e do jovem, considerados como sujeitos de aprendizagem, promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Borges (2017, p. 178) considera que o princípio da intersetorialidade “diz respeito à forma através da qual as escolas devem ser administradas” e se afirma “porque pretende aperfeiçoar o regime de colaboração entre os diversos entes da federação, compartilhando competências políticas, técnicas e financeiras”. Na concepção desse autor, atribui-se às escolas relativa autonomia na gestão de questões operacionais ou de seus recursos financeiros e humanos.

2.3 Diferenças entre educação integral e educação em tempo integral

A revisão da literatura realizada permite perceber que educação integral e educação em tempo integral são apresentadas como sinônimos. Quantitativamente, a expressão “tempo integral” supera em muito o termo “educação integral”.

É necessário colocar essa questão do ponto de vista da literatura e da legislação. Pelo observado na literatura pertinente, a Educação Integral compreende processos educativos articulados com os diferentes espaços e tempos de aprendizagem disponíveis de modo a garantir a ampliação e diversificação de interações significativas para todas as pessoas.

Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 47) analisam que por mais que sejam semelhantes, as terminologias “educação integral” e “educação em tempo integral” não são sinônimas, uma vez que o fato de ofertar uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral.

Fank e Hutner (2013, p. 6154) ponderam que “há uma diferença, que não é uma questão de semântica, entre a educação integral (o currículo integrado) e a educação em tempo integral (a oferta ampliada do tempo escolar)”. Para as autoras, a concepção de escola em tempo integral que permeia os discursos políticos se baseia em argumentos de caráter compensatório. De acordo com as autoras, “A análise a ser feita é de um conteúdo essencialmente político e pedagógico que denota, para além da concepção da escola em tempo integral, uma concepção de educação integral” (FANK, HUTNER, 2013, p. 6154).

Assim, para a efetivação da escola em tempo integral, os autores entendem que a ampliação da jornada deve ser precedida do planejamento de um projeto pedagógico concebido integralmente no currículo e na gestão. Em síntese as ações de cunho pedagógico andam lado a lado com a gestão com intuito de terem coesão.

Beltrão (2015, p. 6) corrobora esse posicionamento ao afirmar que a extensão da jornada escolar só tem sentido com qualidade de ensino desse tempo extra: “Se não houver uma proposta educacional consistente e um bom planejamento, capaz de articular o conhecimento formal às atividades, a extensão do tempo não promove o desenvolvimento integral do estudante”. Cabe salientar a importância de um planejamento pedagógico e como citado anteriormente andarão junto com a gestão do processo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. 19) em seu artigo 34, estabelece que: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo

menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Por sua vez, o Art. 87, §5º da LDB/96 enfatiza esse propósito quando assevera que “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, p. 19).

Outro documento normativo que trata da educação integral corresponde às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCN) publicadas em 2010. Cabe frisar que, no texto, a centralidade da educação em tempo integral sobrepõe-se à educação integral, conforme o disposto em seu artigo 37 que traz o seguinte ponto de vista:

A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis (BRASIL, 2010, p. 10).

Nesses termos, concorda-se com Cavaliere (2010), para quem a relevância social da permanência na escola é inegável. Entretanto, o mero aumento da carga horária não garante um bom desempenho dos alunos, cujos pilares – tempo, espaço e profissionais capacitados – só adquirem sentido educativo se articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira tem com outras instituições e processos sociais.

A autora apresenta as ações organizacionais para realizar a ampliação do tempo de escola sob duas vertentes: a) investimento em mudanças no interior das unidades escolares para que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral; b) articulação de instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, preferencialmente fora do espaço escolar (CAVALIERE, 2010).

2.4 Trajetória da educação integral e em tempo integral

Cavaliere (2002, p. 248) relata que tradicionalmente a escola “se destinava efetivamente a poucos, alcançando pequena parcela da população” e detinha “a função precípua da instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos

processos integradores da comunidade sócio-cultural (sic) homogênea que a ela tinha acesso”. Cabe salientar que escola é para todos independentemente do nível social e cultural de um país.

Seguiu-se o processo de escolarização das grandes massas da população brasileira na segunda metade do século XX, quanto a isso, Cavaliere (2002) esclarece que tal processo teve como base o esvaziamento das responsabilidades da escola revelado por meio de: a) instalações precárias de seu ambiente físico; b) redução da jornada e multiplicação dos turnos; c) desorientação didático-pedagógica e d) baixa qualidade da formação dos professores.

Nas primeiras décadas do século XX, diferentes ideologias representavam significados diversos para a compreensão de educação integral. De acordo com o Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009, p. 15):

[...] no Brasil, na primeira metade do século XX, encontramos investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Anísio Teixeira.

Tais ações vinculavam-se a matrizes ideológicas diversas e, por vezes, contraditórias. Na década de 30, o Movimento Integralista defendia a Educação Integral, tendo como bases “a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores” (BRASIL, 2009, p. 15).

Na visão dos anarquistas, na mesma década, igualdade, autonomia e liberdade humana constituíam a base de uma opção política emancipadora. Cavaliere (2010, p. 250) explica que “para a Ação Integralista Brasileira, a educação integral envolvia o Estado, a família e a religião, postos em sintonia pela escola, numa intensiva ação educativa. [...] O movimento tinha como lema *a educação integral para o homem integral*” (Grifo original).

O ano de 1932 foi marcado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado por Anísio Teixeira e outros 25 intelectuais que propunham a implementação de diferentes frentes de aprendizagem, como Ciências Sociais, Música e Saúde. Anísio Teixeira, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, pensando na implementação de um Sistema Público de Ensino para o país, propunha uma educação em que a escola “desse às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança [...]” (BRASIL,

2009, p. 16). Nessa perspectiva, a escola poderia sofrer influência da família e da sociedade no processo educativo, considerado fundamental para a garantia de uma educação de qualidade, cujo objetivo era a formação de um adulto civilizado para encarar o desenvolvimento industrial do País.

Cavaliere (2010, p. 249) destaca o nome de Anísio Teixeira “por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição”.

A escola integral proposta pelo manifesto era definida em oposição à escola existente, chamada de “tradicional”. O Manifesto alinhava educação nova a “uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO 1958, p. 64)”.

O manifesto deixava claro o objetivo da educação nova, que tinha por objeto “organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção de mundo (AZEVEDO, 1958, p. 64)”.

Pestana (2014, p. 11) ressalta que “as discussões sobre educação integral e em tempo integral como política se originaram nos tempos do Manifesto de 1932, ganhando “relevância com as ideias dos precursores da Escola Nova”. A autora, no entanto, esclarece que tais discussões somente se concretizaram como ação política para a educação na segunda metade do século XX, por meio das ideias e práticas/políticas públicas de Anísio Teixeira (PESTANA, 2014).

Em 1950, Anísio Teixeira idealizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Estruturalmente, a escola é constituída de quatro pavilhões para as escolas-classe, de ensino de letras e ciências, além de “um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física” (BRASIL, 1959, p. 4).

Portugal et al. (2015, p. 531) sintetizam a concepção de Teixeira sobre educação integral da seguinte forma:

[...] os preceitos da educação integral, observados na obra de Anísio Teixeira, defendem uma nova concepção pedagógica para as novas demandas que a conjuntura internacional anunciava para a sociedade

brasileira em seu tempo. Assim, o modelo de ensino deveria primar pela ampliação do tempo e extensão do rol de matérias e experiências oferecidas no espaço escolar, para além das disciplinas propedêuticas.

Posteriormente, em outro contexto político, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) foram implantados por Darcy Ribeiro nos anos 1980 e 1990 no Rio de Janeiro, valendo-se “das ideias liberais de Teixeira e de argumentações sociológicas para sustentar a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humana integral” (PESTANA, 2014, p. 33).

Guará (2006, p. 18) considera essas experiências exemplos de como a extensão da jornada escolar e implantação de um período integral nas escolas públicas se apresentam como propostas de educação integral. Ela proporciona ao aluno “a oportunidade de uma escolarização formal ampliada por um conjunto de experiências esportivas, artísticas, recreativas ou temáticas, em complementação ao currículo escolar formal”.

A escolarização em tempo integral tem sido, como se pode inferir, um tema recorrente na busca de qualidade da escola pública, mobilizando algumas políticas educacionais, culminando na Lei nº 13.005, que “Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências”. O Plano 2014-2024 atende ao disposto no art. 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 148):

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Nota-se que a preocupação do Estado está centrada na elaboração de um documento que venha se constituir em conjunto de diretrizes, objetivos, metas e estratégias para orientar a educação brasileiros nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, quando se analisa o contido no Art. 2º do PNE (2014-2024), constata-se que houve um resgate do que propôs o texto constitucional de 1988 tendo em vista que as diretrizes desse dispositivo legal buscam a:

(I) erradicação do analfabetismo; (II) universalização do atendimento escolar; (III) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (IV) melhoria da qualidade da educação; (V) formação

para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; (VI) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; (VII) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; (VIII) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; (IX) valorização dos (as) profissionais da educação; (X) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014, p. 1).

Cabe frisar que essas diretrizes não buscam apenas definir metas para o aumento do tempo de permanência do estudante nas escolas, mas também uma educação integral e de qualidade social. Entre as 20 metas do PNE (2014-2024), Setúbal (2018) destaca a Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica.

É oportuno destacar que, em uma análise superficial, o objeto dessa meta é voltado para a dimensão quantitativa, pois não faz referência à educação integral, mas ao percentual que deverá ser alcançado em relação ao número de escolas e alunos atendidos em tempo integral. Não obstante, é sabido que, para além dos aspectos quantitativos, o PNE defende a educação integral (SETÚBAL, 2018).

Para os objetivos desta pesquisa, tem importância especial a meta 6, lembrando que, de acordo com Setúbal (2018), a educação integral vai além da ampliação da jornada diária, exigindo dos sistemas de ensino e das escolas a elaboração de um projeto pedagógico específico, bem como o estabelecimento de parcerias com organizações educativas.

Esta seção nos trouxe conceito, trajetória, características e princípios da Educação integral na contemporaneidade, a próxima seção apresenta os programas de ensino integral no estado de São Paulo, que tem como foco e objetivo precípuo o Programa Ensino Integral (PEI), logo as demais subseções, elucida as diretrizes do programa.

3 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Nesta seção, são apresentadas as políticas de educação integral do estado de São Paulo vigentes em 2018, cujos propósitos coadunam com as metas previstas no PNE (2014-2024), com destaque para o Programa Educação – Compromisso de São Paulo e dois modelos que fazem parte do Ensino Integral do Estado de São Paulo quais sejam: Escolas de Tempo Integral (ETI) e Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (PEI). A presente pesquisa tem como objetivo e foco e o delineamento do Programa Ensino Integral (PEI).

O Programa Educação – Compromisso de São Paulo –, iniciado em 2011, tem, entre suas principais metas, o objetivo de fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado. O programa foi construído em conjunto com educadores e funcionários da rede estadual paulista. Ao longo de um encontro com milhares de profissionais que atuam diariamente na rotina de escolas e salas de aula, formatou-se uma proposta com base nas demandas e anseios dos educadores. Esse Programa, instituído pelo Decreto nº 57.571 de 2 de dezembro de 2011, propõe um pacto com a sociedade em favor da educação.

O artigo 2º desse Decreto (SÃO PAULO, 2011, p. 1) apresenta as diretrizes do Programa:

- I - valorização da carreira do magistério e das demais carreiras dos demais profissionais da educação, com foco na aprendizagem do aluno, inclusive mediante o emprego de regimes especiais de trabalho, na forma da lei;
- II - melhoria da atratividade e da qualidade do ensino médio, por meio da organização de cursos ou valendo-se de instituições de ensino de referência, observada a legislação vigente;
- III - atendimento prioritário às unidades escolares cujos alunos apresentem resultados acadêmicos insatisfatórios, demonstrados por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP, visando garantir-lhes igualdade de condições de acesso e permanência na escola;
- IV - emprego de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;
- V - mobilização permanente dos profissionais da educação, alunos, famílias e sociedade em torno da meta comum de melhoria do processo de ensino-aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual.

Cinco pilares constituem o programa de modo a nortear tanto a atuação quanto a criação de novos projetos e ações subsequentes da Secretaria da Educação. Na Figura 1, a seguir, os pilares do Programa, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE, 2011).

Figura 1 - Programa Educação – Compromisso de São Paulo
5 Pilares com foco na qualidade da educação paulista



Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação de São Paulo (2019).

Esse compromisso levou a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo “a implantar uma política educacional que redefine o papel da escola” que passa a ser vista “como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda sua população estudantil” (2011, p. 8; BARBOSA, 2016). Com essa visão, a Secretaria do Estado de São Paulo (2011) propõe novas ações que contribuem para a inclusão social de adolescentes e jovens, possibilitando sua plena formação como cidadãos (BARBOSA, 2016).

Dentro desse escopo, a educação conta com dois modelos que fazem parte do Ensino Integral do Estado de São Paulo: Escolas de Tempo Integral (ETI) e Novo Modelo de Escola de Tempo Integral (PEI). Pelo fato de ter este novo modelo de Ensino Integral, o mesmo não substituiu o (ETI), Escola de Tempo Integral.

3.1 Escola de Tempo Integral

Tendo como ponto de partida as orientações contidas nos artigos 34 e 87 da LDB/96, a Secretaria iniciou, em 2006, o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e

atitudes pertinentes à sociedade (SÃO PAULO, 2012). Esse Projeto foi instituído pela Resolução SE n. 89/2005 com o objetivo principal de estender de cinco para nove horas a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual.

Almeja-se, desse modo, a ampliação das possibilidades de aprendizagem por meio do enriquecimento do currículo básico, da exploração de temas transversais e da vivência de situações que beneficiem o aprimoramento pessoal, social e cultural de alunos do ensino fundamental (BARBOSA, 2016).

De acordo com informações obtidas no site da SEE, em 2018, mais de 48 mil estudantes são atendidos nas 226 Escolas de Tempo Integral (ETI), que oferecem, no contraturno das aulas regulares, atividades esportivas e culturais, de acordo com a página da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2018). A Resolução se baseia em premissas, a saber:

a educação como presença fundamental no dia a dia de crianças e jovens, por desempenhar papel relevante na dinâmica das sociedades; b) a importância de se oferecer aos estudantes do Ensino Fundamental a oportunidade de estender o tempo de participação na escola em atividades que ampliem suas possibilidades de aprender; c) a necessidade de atender às expectativas da comunidade intra e extra-escolar e desenvolver ações que integram a política de inclusão (SÃO PAULO, 2005, Art. 1º).

Partindo-se do pressuposto de que premissas dizem respeito às proposições, a princípio nota-se que este projeto parece estar mais centrado na ideia de prolongamento do tempo de duração da jornada diária do que na concepção de educação integral que aparece de forma tangencial nesse decreto, conforme pode ser observado nos objetivos desse projeto, descritos a seguir:

I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima (sic) e o sentimento de pertencimento;
II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor (SÃO PAULO, 2005, p. 1).

Contudo, ao analisar os objetivos, depreende-se que há um alargamento da concepção de tempo integral para educação integral, mas de forma bastante sutil. Isso é percebível quando se verifica que há, também, a preocupação com o desenvolvimento da autoestima, ampliação da socialização, bem como a ampliação do campo curricular por meio de oficinas realizadas no contraturno. Cabe frisar que o

currículo básico do ensino fundamental foi mantido, com o acréscimo de “procedimentos metodológicos inovadores” (SÃO PAULO, 2006, p. 11-15).

Cação (2017, p. 106) assevera que “o princípio basilar da concepção da ETI é o de educação integral que se dá mediante a ampliação da jornada escolar diária do educando, entendida como ampliação das oportunidades de aprendizagens”. Entende-se que essas oportunidades estejam atreladas à inclusão de atividades complementares à BNCC, que poderiam ocorrer, em um primeiro momento, no contraturno e, posteriormente, em ambos os turnos, respeitando a liberdade de organização de horário de acordo com a realidade de cada unidade escolar.

O Projeto ETI passou por diversas modificações, mas sem grandes impactos na dimensão curricular, bem como na vida dos educadores e comunidade em geral. Grosso modo, essas mudanças representam pequenos arranjos para adequação às políticas educacionais vigentes e à gestão escolar.

A Resolução SE 85/2013 foi publicada com o intuito de fazer ajustes na organização curricular do EF das escolas participantes do Projeto ETI, instituído pela Resolução SE nº 89, de 9.12.2005, “com vistas ao melhor atendimento à avaliação da especificidade didático-pedagógica que as caracteriza” (SÃO PAULO, 2013, p. 1). Cabe salientar que, no texto dessa resolução, está explícita a orientação aos gestores escolares com relação à implantação das mudanças que deveriam ocorrer, somente, após consulta prévia à comunidade. Contudo, não se sabe se houve possibilidades de mudanças nas matrizes caso a comunidade discordasse de algum aspecto, ou seja, essa orientação parece estar muito mais centrada no discurso do que na prática.

A grande mudança observada nesse dispositivo legal ficou a cargo da flexibilidade temporal da matriz tendo em vista que as escolas passaram a ter a possibilidade de ter uma matriz com 40 ou 45 aulas semanais. Caso a opção fosse por 45 aulas semanais, os estudantes teriam 9 aulas diárias, sendo 28 para compor a BNCC, 2 aulas semanais destinadas ao ensino língua estrangeira moderna como parte diversificada, pois à época essas disciplinas não faziam parte da BNCC, e 15 aulas semanais, “destinadas ao desenvolvimento das oficinas curriculares com temáticas obrigatórias e com temáticas opcionais, da parte diversificada” (SÃO PAULO, 2013, p. 1).

Contudo, a Resolução SE 38 de 30/07/2014 representou um retrocesso quando comparada à resolução SE 85/2013, pois propôs alterações nas matrizes curriculares das ETI mantendo com 45 aulas semanais apenas as escolas participantes do Projeto

Early Bird. Esse projeto foi uma parceria firmada entre a SEE e o Ministério da Educação e Cultura da Holanda com o intuito de ensinar inglês para crianças do 1º ao 3º ano do EF¹. Como esse projeto ficou restrito a um número reduzido de escolas, as demais passaram a ter 40 aulas semanais, o que acabou gerando problema para os pais, tendo em vista que, a partir de 2014, passariam a ter que buscar seus filhos mais cedo nas escolas, dificultando, portanto, a conciliação do tempo de trabalho com o de escola dos filhos.

A Resolução SE 6 de 19/01/2016 consolidou as matrizes de 40 aulas semanais na medida em que deixou de referenciar o Projeto *Early Bird* introduzido no ano de 2014. A SEE trouxe como justificativas para a implantação dessa resolução os seguintes aspectos:

[...] a importância do contínuo aperfeiçoamento da organização curricular vigente nas unidades escolares estaduais, participantes do Projeto Escola de Tempo Integral – ETI; - a necessária otimização dos recursos e materiais didático pedagógicos disponíveis, para assegurar a consecução dos objetivos do projeto; - o êxito alcançado na implementação das ações programadas para melhor atendimento aos alunos do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2016, p. 1).

Contudo, quando se compara essa matriz com a anterior, cujas mudanças centram na exclusão do ensino de língua estrangeira moderna, nos anos iniciais do EF, depreende-se que o objetivo precípua dessa alteração curricular esteja atrelado à redução de investimentos com a educação. Cabe frisar que a SEE enfatizou que "a necessária otimização dos recursos e materiais didático pedagógicos disponíveis, para assegurar a consecução dos objetivos do projeto" (SÃO PAULO, 2016, p. 1) foi um dos motivos para alteração da matriz curricular.

No final do ano (2016) foi publicada uma nova resolução (Res. SE 76, de 27-12-2016) alterando a Resolução SE 6, de 19-1-2016, mas o foco ficou nos anos finais do EF com destaque para uma nova distribuição de carga horária entre os componentes curriculares da parte diversificada mantendo-se, portanto, a carga horária de 40 aulas semanais. Em 2017, a Resolução SE 60, de 06/12/2017 reitera a concepção de tempo integral ao determinar que a carga horária semanal nas matrizes curriculares do EF (anos iniciais e finais) das escolas participantes desse projeto seria de 40 horas.

¹ Informações obtidas no site da SEE por meio da notícia intitulada " Projeto inédito da Educação vai ensinar inglês para alunos a partir dos 6 anos". Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-lanca-projeto-piloto-para-ensinar-ingles-a-partir-dos-6-anos-em-escolas-estaduais/>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

É oportuno destacar também que, a distribuição dessa carga horária semanal reforça a preocupação com o cumprimento da BNCC que representa 70% (28 aulas) do total de 40 horas cuja centralidade vai ao encontro das políticas educacionais dessa rede de ensino que têm sido marcadas pelo monitoramento dos resultados educacionais em Língua Portuguesa e Matemática. Nesses termos, a SEE considera que a implantação da ETI em sua rede representa um estágio expressivo na consolidação de princípios que amparam sua política de educação integral (SÃO PAULO, 2012).

Com relação à implantação do PEI, considera-se que esse projeto não representou a extinção das ETI, mas a complementação das políticas de educação em tempo integral da SEE. Pelo fato do nascimento do programa ensino integral, a SEE continua trabalhando em paralelo com as duas modalidades de tempo integral, cada uma na sua forma de gerir.

3.2 Programa Ensino Integral

Concomitantemente ao programa Escolas de Tempo Integral (ETI), a Secretaria de Educação de São Paulo implantou, em 2012, o Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, cujos marcos legais são a Lei Complementar (LC) nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 e as Resoluções SE Nº 49, DE 19-7-2013 e SE 87 de 20-12-2013. A Resolução SE nº 49, de 19-7-2013 trouxe orientações sobre a organização e o funcionamento das escolas participantes do PEI nos termos da LC 1.164/2012. Essa Resolução considerou a necessidade de ampliação das oportunidades de conclusão da educação básica, de acesso ao ensino superior e ao mundo de trabalho a alunos do ensino fundamental e médio, por meio da permanência na escola em período integral (BARBOSA, 2016).

Outra ação desse dispositivo refere-se à “implantação gradativa do ensino integral nas escolas estaduais, comportando organização e funcionamento próprios, além da adesão da comunidade escolar ao programa de ensino integral, por meio de consulta ao Conselho de Escola” (SÃO PAULO, 2012, p. 1). Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 35) defende que:

Uma política de Estado que garanta mais tempo compulsório de escola poderá ser uma forma de avançar nesses direitos e uma forma de garantir tempos espaços de um viver mais digno. Muitas escolas e redes de educação entendem esses vínculos históricos entre esses

programas e o movimento social por direitos. Tentam ser fiéis aos significados político, ético e educativo que foram acumulados em décadas de movimento popular pelo direito a proteção, cuidado e tempos de dignidade para a infância- adolescência populares.

A noção de tempo integral está diretamente relacionada à garantia de proteção por meio da educação, ao mesmo tempo em que propicia condições para uma cidadania digna. O art. 1º desse Decreto nº 59.354 de 15 de julho de 2013 ressalta a visão integral dos educandos expressa no PEI, “cujo objetivo precípua é a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes”. (SÃO PAULO, 2013, p. 1).

Para tanto, ficou estabelecido que a formação dos alunos contemplará “conhecimentos, habilidades e valores dirigidos ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e a seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios”. (SÃO PAULO, 2012, p. 1).

Esse Programa foi iniciado em 2012, em 16 escolas de Ensino Médio. Teve sua primeira expansão em 2013, quando passa a atender também o Ensino Fundamental Anos Finais e um número maior de escolas, 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, 29 escolas de Ensino Médio e 2 escolas híbridas, totalizando 69 escolas. Em 2014, o Programa passa pela segunda expansão quantitativa: 39 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais, 26 escolas de Ensino Médio e 48 escolas Fundamental e Médio totalizando 182 unidades (SÃO PAULO, 2014). Em 2015 alcançou 257 escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio (SÃO PAULO, 2015).

O Programa teve uma enorme evolução no ano de 2018 envolvendo várias diretorias de ensino distintas, com 104 mil alunos atendidos em 308 escolas estaduais (SÃO PAULO, 2018). No ano de 2019 o programa já contempla 141 mil alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio em 417 escolas estaduais (SÃO PAULO, 2019).

3.2.1 Bases conceituais do Programa Ensino Integral

Ao definir as bases conceituais que norteiam o PEI, a SEE assevera que esse programa representa:

[...] uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem em uma escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

Nota-se que a concepção da educação integral do PEI transcende a questão da temporalidade na medida em que busca articular o tempo na escola com uma formação voltada para o pleno desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, bem como a ampliação de suas perspectivas de autorrealização e o exercício da cidadania, conforme o preconizado em vários dispositivos legais que orientam a educação nacional.

Conforme Miranda, Veraszto e Aparício (2017, p. 7), a criação do PEI não partiu “de um diagnóstico da realidade do ensino na escola pública paulista e, nem tão pouco, está balizado por fundamentação técnico-pedagógica suficiente e carece de articulação efetiva com o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) instituído pela Resolução SE 89, de 09/12/2005”. Cabe frisar que o PEI, para além do tempo integral, representa uma concepção de educação integral, que constitui um avanço em relação às escolas ETI criadas em 2006.

A inspiração para a criação do PEI foi um projeto do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e da equipe de trabalho do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental de Ensino Médio (Procentro), responsáveis pela implantação do primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral, em Pernambuco, no ano de 2004 (MIRANDA, VERASZTO, APARÍCIO, 2017). O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), inserido no contexto do Procentro, é uma entidade sem fins econômicos criada em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife.

Outra fonte de inspiração do PEI foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa (UNICEF BRASIL, 1990).

Menezes e Santos (2001, p. 1) relatam que a Conferência resultou em um documento que “[...]inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes”. Dessa forma, após a Conferência Mundial, os países participantes foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação Para Todos, contemplando as diretrizes e metas do Plano de Ação da Conferência.

O art. 1º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem – considera que a educação básica “é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (BLASIS et al., 2011, p. 3).

Outra importante contribuição para a elaboração do PEI são os quatro pilares da Educação ou aprendizagens fundamentais contidas no relatório de Jacques Delors (2003), a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Neste sentido estes quatro pilares formam o alicerce que servem de base estrutural para a formação do aluno como cidadão.

O pilar aprender a conhecer mostra que é necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que se mantenha ao longo do tempo, valorizando a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente (DELORS, 2003). O aprender a conhecer proporciona a indagação, o questionamento, o porquê das coisas.

O pilar aprender a fazer indica que o século XXI exige habilidades não somente técnicas como trabalho em equipe, iniciativa, intuição, boa comunicação e capacidade de solução de conflitos. O aprender a fazer nos dá a oportunidade de evoluirmos, crescermos em todos os sentidos para termos uma relação humana digna.

O saber fazer coletivo leva ao terceiro pilar – aprender a conviver – que inclui compreensão, percepção de interdependência, administração de conflitos, participação em projetos comuns. Em suma o aprender a conviver nos tornam cidadãos cultos em relação aos demais que convivem no dia a dia conosco.

Por fim, o aprender a ser envolve o desenvolvimento de sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. Portanto o aprender a ser, fecha os quatros pilares com o que é mais de importante da vida de um cidadão, pois desta forma nos sentimos melhor.

Como se percebe, tais aprendizagens estão intimamente ligadas, constituindo interação com o fim único da formação holística do indivíduo, uma vez que Jacques Delors (2003) aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada nesses quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada.

3.3 Concepção pedagógica do Programa Ensino Integral

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2014, p. 6), o novo modelo de Ensino Integral pressupõe inovações em alguns componentes fundamentais da escola e do currículo, tais como:

I- Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; II - Escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; III - Professores e demais educadores com atuação profissional diferenciada, e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar, IV - Modelo de Gestão voltado para a efetiva aprendizagem do aluno e a terminalidade da educação básica; V - Infraestrutura diferenciada, com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática, Programa ACESSA Escola, no caso do ensino médio e salas temáticas, sala de leitura, laboratório de ciências, sala multiuso e laboratório de informática no caso do ensino fundamental – Anos Finais.

Esse *design* do Programa tem como princípios: Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil, além dos quatro pilares para a educação do futuro, já mencionados. Para operacionalizar esses aspectos e princípios, o modelo pedagógico disponibilizará currículo integralizado e diversificado, “com matriz curricular flexível e as aulas e atividades complementares se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola” (SÃO PAULO, 2014, p. 11).

É importante salientar que as matrizes curriculares do PEI compreendem tanto a grade curricular para o ensino fundamental, como para o ensino médio, contemplando disciplinas da base nacional comum curricular, conforme quadros 1 e 2 a seguir.

Quadro 1 - Matriz Curricular do Ensino Médio Integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aula			
			1ª	2ª	3ª	CH

BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960
		Educação Física	2	2	2	2	320
		Arte	2	2	2	2	320
	MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	5	920
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	4	4	4	4	640
		Geografia	4	4	4	4	640
	Ensino Religioso*	0	0	0	1	40	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			28	28	28	28	4.480
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna		2	2	2	2	320
	Disciplinas eletivas		2	2	2	2	320
	Práticas Experimentais		0	0	2	2	160
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	6	6	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação de Estudo		4	4	2	2	480
	Protagonismo Juvenil		1	1	1	1	160
	Projeto de Vida		2	2	2	2	320
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			7	7	5	5	960
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			39	39	39	39	6.240

Fonte: Adaptado do Caderno de Informações básicas – Programa Ensino Integral (2019).

Na estrutura do PEI, dentro da matriz curricular o que denota inovações e mudanças são as ações com a parte diversificada e atividades complementares. Neste sentido é que a parte diversificada funciona como o eixo principal do Programa, onde as ações giram em torno da essência que é o Projeto de Vida.

A educação interdimensional propõe um modelo de formação para o indivíduo como espaço privilegiado para o exercício da cidadania, com o objetivo de promover o protagonismo juvenil, estimular o desenvolvimento da autonomia e da solidariedade. Dessa forma, segundo Costa (2008), a educação deve promover as condições para que haja um equilíbrio do ser humano: consigo mesmo, com as outras pessoas, com a natureza e com a dimensão transcendente. Assim, a Educação Interdimensional tem

como proposta considerar o ser humano como um todo e propiciar a integração de suas diferentes dimensões. A Pedagogia da Presença consiste na presença integral do professor ao lado do aluno e segue a lógica de uma ação educativa dirigida ao adolescente em situação de dificuldade pessoal e social.

De acordo com esse princípio, a presença cotidiana do professor ao lado do educando captaria suas aptidões, orientando-o, cabendo ao ambiente escolar oferecer infraestrutura com novas tecnologias adequadas para formar o aluno. Em resumo, a Pedagogia da Presença seria dar ao estudante tempo, presença, experiência e exemplo (COSTA, 2008).

Maurício (2012, p. 27) defende que o horário integral deve envolver alunos e professores. “O autor afirma que só nesta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos”. Tal convivência poderá gerar tensão e conflito, mas essa “função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização deste projeto. Tempo e espaço aqui tornam-se condições para formular propostas que tenham o encontro, a convivência, como eixo para desenvolver conhecimento” (MAURÍCIO, 2012, p. 27).

Fernandes (2017) considera que a Pedagogia da Presença pressupõe uma presença afirmativa, por parte de todos os profissionais da escola, na vida dos alunos. Este fato não se restringe ao aspecto físico, mas pressupõe uma presença deliberada e intencional com o objetivo de exercer uma influência construtiva e apoiar os discentes.

O Caderno do Gestor sobre as Diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2015, p. 21) estabelece que os profissionais devem exercer sobre os educandos “uma influência construtiva: estar próximo, estar com alegria, sem oprimir nem inibir, sabendo afastar-se no momento oportuno, encorajando os estudantes a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade. Espera-se, portanto, que todos sejam referência afirmativa, fonte de inspiração e apoio para a vida dos adolescentes e dos jovens”.

De acordo com Fernandes (2017, p. 93) “para tal intento é necessário que o educador e demais profissionais aprendam a como construir esses laços de confiança que irão colaborar para um ambiente com relações interpessoais mais saudáveis e propícias ao aprendizado e formação”. Nas diretrizes do Programa Ensino Integral fica

clara a intensificação do relacionamento do docente para com os discentes de forma a ter uma forte interação na formação do aluno.

A constatação de que a escola oferece uma formação de baixa qualidade e desconectada da realidade e necessidades dos alunos tem sido uma crítica frequente ao sistema de ensino na rede pública. Em resposta a essa crítica, o Programa Ensino Integral, de acordo com Silva (2014), tem como centro o adolescente/jovem e seu Projeto de Vida, em torno do qual gira a dinâmica da escola.

O Projeto de vida proporciona ferramentas essenciais para a cidadania plena e para a consolidação da sua autonomia intelectual. No Ensino Fundamental, o Projeto de Vida possibilita “o desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao adolescente obter segurança para encarar os desafios de cada etapa de sua vida escolar em direção ao futuro que vislumbra, concluindo o Ensino Médio” (SILVA, 2014, p. 16).

As Diretrizes do Programa estabelecem que seja introduzido, no Modelo Pedagógico, o Projeto de Vida tanto no EF (anos finais) quanto no EM. O foco desse projeto são as opções pessoais e profissionais determinantes do futuro do estudante em sua vida adulta, especialmente no EM. No caso do estudante do EF, a ênfase deverá recair na “[...] constituição de uma base sólida de conhecimentos e valores que permitam ao jovem a tomada de decisões” (SÃO PAULO, 2012, p. 19).

Com relação à elaboração do projeto de vida dos estudantes, as Diretrizes do PEI sugerem que o Projeto de Vida contemple diversas atividades, mas deve partir do estabelecimento de objetivos e um plano de ações com vistas a atingi-los. Assim, recomenda que cada aluno materialize seu projeto em um documento que poderá ser revisto considerando-se as mudanças de escolhas do estudante (SÃO PAULO, 2012).

Nessa perspectiva, o trabalho com o Projeto de Vida traz sentido e significado para a vida escolar, uma vez que os alunos estabelecem uma relação entre seu progresso acadêmico e sua realização pessoal, percebendo sua capacidade de concretizar seus sonhos por meio das vivências e aprendizagens adquiridas na escola. O Projeto de Vida é o eixo central do Programa Ensino Integral, ou seja, é a mola propulsora.

Para a SEE, “ensinar o aluno a olhar, a dizer, a escutar, a perceber a si mesmo e ao outro, a respeitar a si mesmo e ao outro, a responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo é um princípio que ancora o Projeto de Vida [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 7). Vale destacar que “ter um Projeto de Vida é refletir sobre o que se quer

ser no futuro e planejar ações concretas para chegar lá. É o traçado entre o ser e o querer ser” (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

Conforme descrito nas orientações do Caderno de Projeto de Vida do Professor (2014, p. 3), a proposta das aulas é estimular os alunos a:

Desenvolver as habilidades e competências do século XXI previstas nos Quatro Pilares da Educação; construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão; desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro; perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados; vislumbrar diferentes cenários e as possibilidades para sua formação acadêmica e profissional; aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã; colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo e, finalmente, construir o seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2014, p. 3).

Para Fernandes (2017, p. 88), “os Projetos de Vida constituem o alicerce do Programa, são eles que movimentam o dia a dia nas escolas e servem como estímulo para a continuidade do trabalho docente e discente, tanto no seu percurso individual quanto no coletivo”. O autor conclui que o Projeto de Vida é um aspecto inovador, que possibilita ao estudante construir um sentido para sua formação e, “nesse processo irá se conhecer melhor, refletir sobre valores e escolhas, irá descobrir que futuro quer para si, quais caminhos terão que trilhar e qual empenho deverá dispender” (FERNANDES, 2017, p. 95).

Outro elemento estruturante do PEI é o Protagonismo Juvenil que, segundo a SEE/SP, “representa um dos princípios que sustentam o modelo do programa e materializa as suas vivências e práticas” (SÃO PAULO, 2012, p. 13). O documento Diretrizes do PEI também dispõe que o Protagonismo se configura como “processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social” (SÃO PAULO, 2014, p. 1). A questão do Protagonismo Juvenil é central nas concepções e princípios de educação integral emanadas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, desde a implantação do PEI, concebendo-o como um método de trabalho cooperativo.

Uma das premissas do PEI é o alinhamento da escola com a realidade dos estudantes com vistas a prepará-los “[...] para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação” (SÃO PAULO, 2014, p.1). Assim, o aluno é protagonista na condução de ações em que ele é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da aprendizagem.

Para Silva (2014, p. 37), as bases do protagonismo juvenil são “autonomia, solidariedade e competência”. Trata-se, portanto, do processo a partir do qual o estudante “[...] é estimulado a atuar de forma criativa, construtiva e solidária no enfrentamento e solução dos reais problemas no cotidiano escolar, na comunidade e em sua vida social”.

Ao desenvolver essas ações, o estudante torna-se autônomo, solidário e competente “para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida” (SÃO PAULO, 2014, p. 15). Entre as ações e práticas inseridas no contexto do Protagonismo Juvenil, citem-se acolhimento, atividades experimentais e pré-iniciação científica, disciplinas eletivas e líderes de turma.

O acolhimento é, segundo Silva (2014), a primeira fase do projeto de vida, na qual os ingressantes tomam conhecimento de sua nova escola, a filosofia que a inspira, os princípios, as premissas e as metodologias que a fundamentam. Desse modo, os novos alunos experimentam pela primeira vez as práticas e vivências do Protagonismo Juvenil, dando início à construção de seus Projetos de Vida, sempre refletindo sobre seus sonhos, objetivos e possibilidades.

As atividades experimentais e a pré-iniciação científica são recursos operacionais do ensino por investigação. “No laboratório, as atividades investigativas podem contribuir para fortalecer o desenvolvimento de competências e habilidades, entre as quais incluem-se a formulação de hipóteses, a elaboração de procedimentos, a condução de investigações, a formulação de explicações e a apresentação e defesa de argumentos científicos” (BARBOSA, 2016, p. 201).

Silva (2014) esclarece que as atividades de laboratório contribuem para a elaboração de projetos de pré-iniciação científica que geralmente são desenvolvidos em Disciplinas Eletivas, cujo objetivo é ampliar o conhecimento do aluno sobre um determinado tema. A Disciplina Eletiva, junto com as atividades complementares como o Projeto e Vida, dá o norte ao crescimento e evolução do aluno.

Os temas de pré-iniciação científica surgem da observação dos alunos sobre os problemas locais ou globais que demandam uma solução. A partir dessa constatação, surge a busca de solução por meio de pesquisa, propiciando sua integração com a disciplina, com os colegas e com o professor. Paralelamente,

desenvolvem a autonomia e o espírito de cooperação, características que os ajudarão na vida social e profissional.

Os Clubes Juvenis representam um espaço coletivo, constituído por um grupo de alunos, organizados do ponto de vista de afinidades ou temas e concebidos como ponto de partida para o exercício do Protagonismo Juvenil. Tais atividades devem contar com o apoio da direção da escola para sua formação e funcionamento (SILVA, 2014).

As Disciplinas Eletivas cuja elaboração fica a cargo de dois ou mais professores de componentes curriculares distintos são ofertadas semestralmente. O tema dessas disciplinas é definido a partir das aspirações dos estudantes descritas no Projeto de Vida, mas é ressaltado que isso somente será possível se tratar assuntos relevantes e que sejam abordados de modo a aprofundar os conteúdos curriculares da BNCC (SÃO PAULO, 2012).

Na prática Líderes de turma, os estudantes do PEI exercitam a disposição para liderança a serviço do desenvolvimento de sua turma, constituindo exemplos e referência para os colegas de classe. Assim, com essa iniciativa, as escolas participantes do PEI, do mesmo modo que ampliam os espaços para a manifestação do protagonismo juvenil, aperfeiçoam a gestão escolar democrática ao garantir a participação de seus alunos de modo mais efetivo nas demandas do cotidiano escolar.

Com relação ao nivelamento que uma alternativa de aula para os estudantes que têm dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, Fodra (2015, p. 84) esclarece que “é uma ação emergencial que visa promover as habilidades básicas não desenvolvidas no ano escolar anterior ao da série/ano em curso, aferidas por meio de avaliação diagnóstica aplicada no primeiro e segundo semestre do ano letivo”. Assim, com o nivelamento, busca-se garantir a excelência acadêmica, uma das premissas do Programa Ensino Integral.

As aulas de Orientação de Estudos são o suporte na aprendizagem e na organização pessoal dos estudantes, consolidando hábitos e rotinas de estudo. A disciplina de Orientação de Estudos está fundamentada na concepção de que aprender a estudar é condição primordial para o desenvolvimento da autonomia de nossos estudantes (BARBOSA, 2016), mas não exclusivamente os participantes desse programa.

3.4 Modelo de gestão do Programa Ensino Integral

No Programa Ensino Integral, tanto o modelo curricular quanto a metodologia para sua aplicação são atuais e diferenciados. O modelo pedagógico se articula ao “modelo de gestão escolar, que representa o instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito de toda a comunidade escolar” (BARBOSA, 2016, p. 181).

Assim como no ambiente empresarial, no ambiente escolar gestão é entendida como o esforço consciente dos sujeitos responsáveis pela escola para gerar mudanças, tendo como base a tomada de decisões sobre o planejamento, sua aplicação e avaliação. Para tanto, é necessária competência técnica, participação responsável e compromisso com os resultados educacionais efetivos e significativos (SÃO PAULO, 2014).

Para a Secretaria de Educação (2014, p. 6), o Modelo de Gestão objetiva “alcançar uma educação de qualidade, como projetada no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) e em todos os demais indicadores de processo e de resultado contidos no Plano de Ação do Programa Ensino Integral e no Plano de Ação das respectivas unidades escolares”.

Marques (2017) considera que a cogestão na educação, por meio de processos empresariais na gestão das escolas públicas originou-se da visão empresarial do Procentro e o do Ice. Para a autora, essas entidades deram início a uma visão de escola pública de qualidade, por meio da inserção de uma forma de atuação empresarial, incluindo os aspectos pedagógicos e de gestão, além de uma coparticipação financeira junto ao Governo do Estado. Essa nova modalidade de gestão visa à melhoria da formação do educando e propicia maior autonomia ao gestor da escola pública (MARQUES, 2017).

No que se refere aos docentes e equipes técnicas, o PEI

[...] oferece condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola de tempo integral e sedimentar as possibilidades previstas para aquele programa” (SÃO PAULO, 2012, p. 6).

A dedicação plena e integral ao trabalho por parte de professores e gestores representa um diferencial desse projeto no que tange à busca pela melhoria da qualidade social da educação. Com carga horária semanal de 44 aulas, os professores têm momentos reservados para estudo, bem como para orientação dos

alunos em seu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico, apoiando-os em seu Projeto de Vida.

De acordo com a SEE, o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral tem como pressuposto teórico e metodológico “a gestão escolar democrática orientada aos resultados da aprendizagem de seus alunos” (SÃO PAULO, 2012, p. 32). O aluno passa a ser o protagonista das ações e tem como objetivo focar o respectivo Projeto de Vida.

3.4.1 Premissas do modelo de gestão do programa ensino integral

A Secretaria de Educação (2014) apresenta as premissas do modelo de gestão do PEI.

O Protagonismo é a primeira premissa do Programa Ensino Integral, traduzida pelo Protagonismo Juvenil, segundo o qual o adolescente e o jovem são vistos como sujeitos de todas as ações da escola e construtores dos seus Projetos de Vida.

A Formação Continuada da equipe escolar é a segunda premissa do Programa da equipe escolar, entendida como processo permanente de aperfeiçoamento profissional, comprometido com o autodesenvolvimento na carreira e com o papel de educador. (SÃO PAULO, 2012; BARBOSA, 2016).

A Corresponsabilidade é a terceira premissa é pela qual a Comunidade escolar constituída pela equipe escolar, alunos, família/responsáveis e instituições parceiras estão comprometidos com a melhoria da qualidade da educação. Todos são partes importantes e integrantes do êxito do Programa.

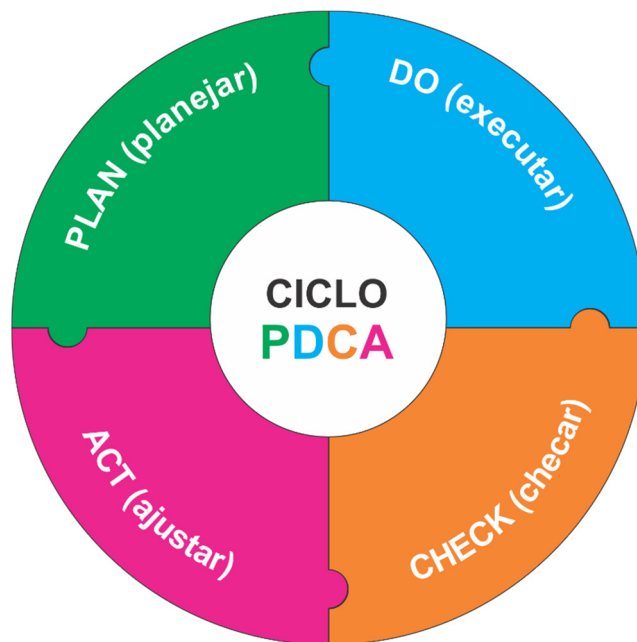
A Excelência em Gestão é a quarta premissa, ou seja, a gestão das escolas do Programa Ensino Integral voltada para o alcance efetivo dos objetivos, metas e resultados previstos no Plano de Ação da SEE-SP e no próprio Plano de Ação da escola. Entende-se que a utilização competente dos instrumentos e das ferramentas de gestão proporciona às equipes escolares e aos estudantes as condições adequadas para alcançar os resultados almejados em seu Plano.

A Replicabilidade é a quinta premissa do Programa, que visa à transferência das metodologias comprovadamente válidas e passíveis de replicação entre as escolas do Programa Ensino Integral, assim como entre as demais escolas da rede pública.

3.4.2 Processos e instrumentos de gestão

Os processos de trabalho seguem a metodologia PDCA, que implica planejá-los (*Plan*), executá-los (*Do*), monitorá-los e avaliá-los (*Check*), para tomar decisões e ações (*Act*) integradas, com a participação e a responsabilização de todos os envolvidos. De acordo com a Secretaria de Educação (2012, p. 32), o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral tem como pressuposto teórico e metodológico “a gestão escolar democrática orientada aos resultados da aprendizagem de seus alunos. Para operacionalizar esses pressupostos, aplica-se o método PDCA para a gestão dos processos, o que contribui para a melhoria contínua das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas”, conforme figura 2 a seguir, Ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.

Figura 2 - Ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral
Ciclo Anual de Operacionalização do Plano de Ação



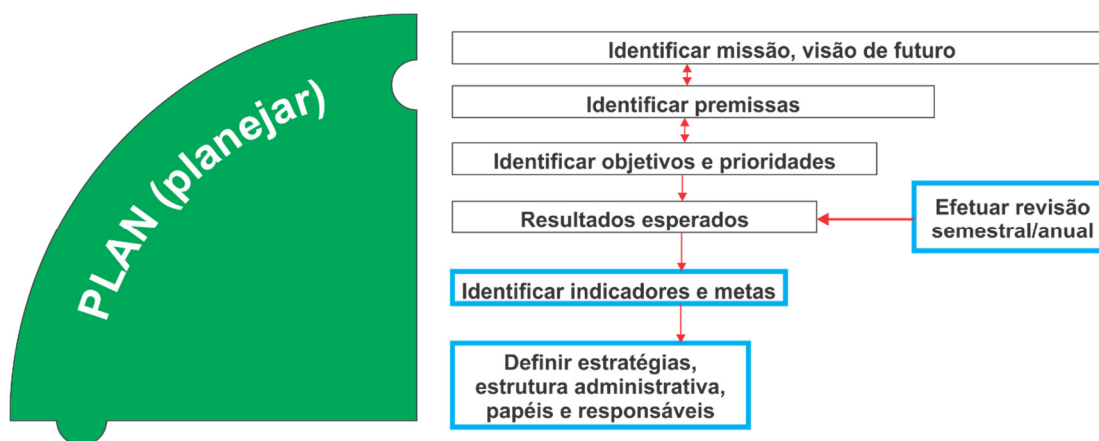
Fonte: Do autor (2019).

De acordo com o Caderno do Gestor da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2014, pp. 40- 44), o método PDCA consiste nas seguintes etapas:

Plan (P) – PLANEJAR “é estabelecer missão, visão, objetivos, estratégias que permitam atingir as metas. Esta fase é um momento de reflexão da comunidade escolar. É a oportunidade de traçar e definir rumos, corrigir falhas, aprimorar métodos

e processos” (SÃO PAULO, 2014, p. 40), conforme figura 3 a seguir, primeira fase do PDCA que é o planejamento.

Figura 3 - Fase de planejamento do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral

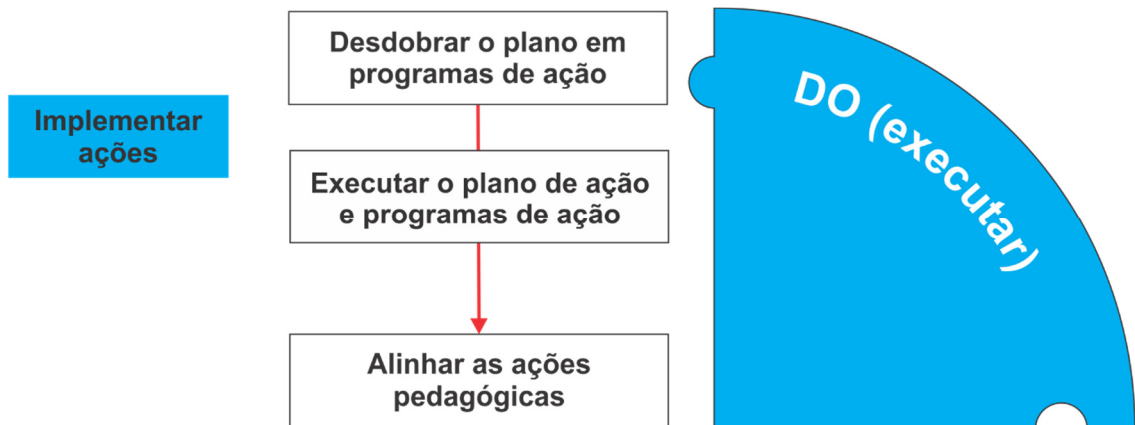


Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação de São Paulo (2019).

Essa etapa do processo de gestão consiste no estabelecimento de prioridades para efetivação das premissas do modelo de gestão das Escolas de Ensino Integral, incluindo seus indicadores e metas.

O processo *Do* (D - executar) – EXECUTAR significa “pôr em prática o que foi planejado, as estratégias e os programas de ação, levando em conta que estratégia consiste em aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos” (SÃO PAULO, 2015, p. 42), conforme figura 4 a seguir, segunda fase do PDCA que é a Execução.

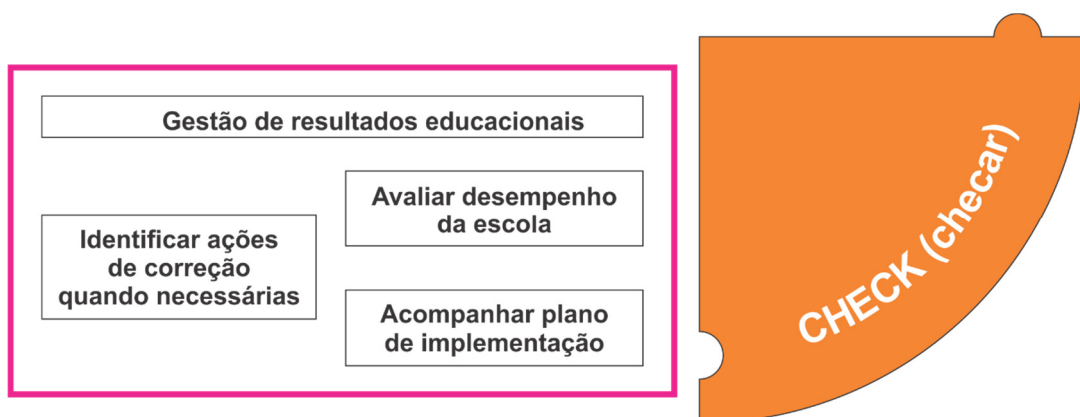
Figura 4 - Fase de execução do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.



Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação de São Paulo (2019).

A etapa *Check* (C - checar) – GERENCIAR “significa gestão de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem. Possibilita verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos” (SÃO PAULO, 2015, p. 42), conforme figura 5 a seguir, terceira fase do PDCA que é o gerenciamento.

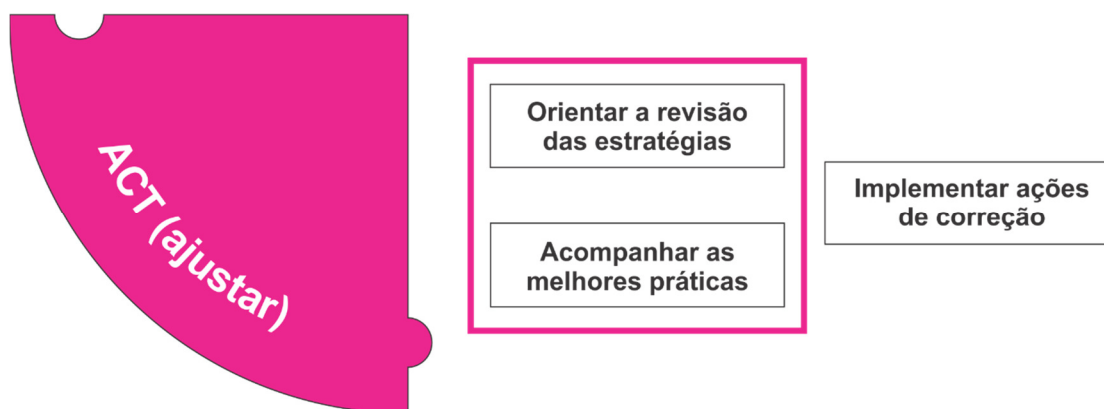
Figura 5 - Fase de gerenciamento do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral



Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação de São Paulo (2019).

A última etapa do ciclo PDCA – A -AJUSTAR significa “executar as ações revistas decorrentes da gestão de resultados educacionais, procedendo-se à correção do Plano de Ação e dos programas de ação, revendo estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função dos resultados alcançados” (SÃO PAULO, 2015, p. 44), conforme figura 6 a seguir, quarta fase do PDCA, que é o ajuste.

Figura 6 - Fase de ajuste do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.



Fonte: Adaptado da Secretaria da Educação de São Paulo (2019).

Desse modo, propõe-se às equipes escolares um caminho mais seguro e eficaz para que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvam de modo sustentável e para que reflitam sobre o alcance das metas de aprendizagem e de fluxo. É importante salientar a importância de ajustar, documentar e atualizar para que o processo sempre esteja alinhado a ações de melhoria contínua.

Ganzeli (2011) considera que o modelo gerencial aplicado à gestão do PEI procura adequar a organização escolar às novas exigências da sociedade capitalista, favorecendo a ampliação dos controles externos sobre o trabalho escolar. O autor esclarece que “a definição de metas pelos órgãos centrais e a introdução da avaliação externa aos processos de ensino, ampliaram o controle, ao mesmo tempo em que intensificaram o trabalho dos educadores” (GANZELI, 2011, p. 21).

Infere-se das palavras do autor a mudança de papel do diretor de escola para gestor escolar, com a responsabilidade de conduzir com eficácia e eficiência as alterações necessárias na organização escolar para o alcance dos objetivos colocados para a escola. O Diretor não pode esquecer a essência educacional, mas passa a ser um gestor para realizar a aplicação como um todo do programa, ou seja, o diretor passa a ser um gestor no PEI.

A execução dos processos de gestão utiliza instrumentos que colaboram para o alcance das metas. Entre esses instrumentos, está o Plano de Ação, instrumento tradicionalmente utilizado pelas unidades escolares, estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e as estratégias para que as escolas alcancem o ensino de qualidade (SÃO PAULO, 2012; BARBOSA, 2016). As Diretrizes do PEI consideram que o Plano de Ação é um instrumento de

orientação da escola “[...] na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor, cuja responsabilidade é coordenar as diversas atividades, integrar os resultados” (SÃO PAULO, 2014, p. 39).

Por sua vez, o Programa de Ação é um registro individual que, embora esteja atrelado à equipe gestora, é um documento orientador da prática de atuação de cada profissional da escola, permitindo a definição conjunta de suas atribuições, com atividades detalhadas a partir das estratégias e ações do Plano de Ação. A expectativa é que, por meio do Programa de Ação, a atuação do profissional se alinhe às diretrizes do Programa de Ação da Escola e, conseqüentemente, do PEI. As funções dos profissionais das escolas do Programa Ensino Integral estão descritas na Lei Complementar no 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar no 1.191, de 28 de dezembro de 2012.

Cabe ao Diretor, entre outras, as seguintes atividades: a) coordenar e integrar as funções e atividades dos profissionais da equipe e garantir a implantação do Plano de Ação da escola; b) envolver e orientar a comunidade escolar na elaboração e execução do Plano de Ação; c) manter uma equipe coesa, atuante, motivada e alinhada, visando a que a aprendizagem dos estudantes seja norteadada a partir da prática eficaz da Pedagogia da Presença; d) articular a elaboração dos Programas de Ação e das rotinas de trabalho de toda a equipe escolar com o Plano de Ação da escola.

Ao Vice - diretor cabe, entre outras funções: a) apoiar os professores de Projeto de Vida na construção, realização das aulas e sistematizações dos trabalhos dessa disciplina; b) garantir a integração das aulas e atividades de Projeto de Vida com as demais disciplinas e atividades do Currículo BNCC e Parte Diversificada; c) auxiliar o Diretor a integrar e alinhar as funções e atividades dos profissionais da equipe pedagógica da escola e garantir a implantação do Plano de Ação da escola.

Lopes e Serra (2014, p. 90) consideram que “[...] o modelo de gestão responsabiliza os diretores e professores pela qualidade da educação, reduzindo os seus trabalhos à busca por resultados em avaliações externas e internas”. As autoras ressaltam que as escolas e os profissionais da educação no Programa Ensino Integral devem adaptar-se à currículos padronizados. Além disso, a permanência dos profissionais sujeita-se a avaliações de desempenho frequentes (LOPES, SERRA, 2014).

Considerando-se os desafios inerentes à gestão escolar e as novas demandas do programa, supôs-se que o conhecimento das concepções dos gestores da escola investigada revelou potencialidades e fragilidades da ação gestora que serve de norte para a orientação de gestores ingressantes no PEI. Nesse sentido, segue-se pesquisa de campo realizada em ambiente escolar.

3.5 Pesquisas Acadêmicas sobre o Programa Ensino Integral (PEI)

Nesta seção, o intuito é apresentar um breve panorama de algumas pesquisas desenvolvidas, tais como artigos, dissertações e teses que fazem referência às políticas públicas para os programas de educação integral do estado de São Paulo, em especial o PEI (Programa de Educação Integral). É importante salientar que foi realizada também uma análise sobre o PEI nos periódicos da CAPES.

O foco não foi a realização de um estudo de todas possíveis pesquisas sobre o PEI, delimitando-se em um intervalo de período de 2015 a 2018, onde elencamos algumas pesquisas acadêmicas que mais colaboraram e nos deram uma visão mais ampla do PEI. Talvez em virtude de ser um programa novo, não foram encontradas muitas pesquisas acerca do PEI. Assim, a seguir descrevemos pesquisas: Clemente (2015); Pantaleoni (2016); Barbosa (2016); Santos (2017); Marques (2017) e Dias (2018).

A análise da pesquisa de Clemente (2015), que tem como título “Ação Supervisora nas Escolas do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo” nos traz especificidades segundo as quais o papel do supervisor de ensino regular frente ao programa ensino integral é o de atuar em várias frentes diferentes, pois o PEI exige um maior estreitamento no processo de aprendizagem, ou seja, no modelo pedagógico com um todo, de forma que o supervisor tem um cotidiano bem diferenciado e fica um pouco difícil, pois vive ao mesmo tempo os dois modelos: regular e integral, de forma a não ter um atuação fixa. No modelo do Programa Ensino Integral, o supervisor precisa atuar de forma diferente deixando de lado as atribuições do modelo do ensino regular. Sendo assim, Clemente (2015) nota-se que na formação das equipes escolares o supervisor da PEI atua como um multiplicador na formação, apropriando-se dos preceitos do programa inicialmente em auto formação para depois atuarem na formação dos gestores escolares e conseqüentemente dos professores.

No estudo de Pantaleoni (2016), que tem como título “O Papel da Arte no Novo Modelo de Ensino – PEI Programa Ensino Integral – na E.E. Cel. Raul Humaitá Villa

Nova”, onde o foco foi analisar o efeito frente ao modelo de ensino a qual a disciplina de arte dentro da área de conhecimento, faz uma relação muito estreita quando trabalhada em conjunto com a disciplina de educação física como também sendo relacionada em várias atividades dentro da escola, onde passou a ter uma maior carga de horas aula. Nesse contexto houve uma maior parceria entre os professores de artes e outros professores, como por exemplo com os professores de educação física, por meio da qual estes estavam mais imbuídos como pesquisadores e escritores, ou seja, esta disciplina teve uma maior relação com o aluno, como também um aspecto que chamou muito a atenção foi que, mesmo a escola não estando no perfil de escolas PEI, as salas de aulas com menos alunos surtiram um ótimo efeito.

A análise de Barbosa (2016), tem como título “Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo” teve como objetivo analisar o que pensam os sujeitos que fizeram parte da escola do programa PEI da qual participaram, ou seja, como a aprendizagem, as relações geram impacto em todas as áreas e em todos os sujeitos, PCA, PCG, professor, Vice Diretor, Diretor, sendo que todos podem ser protagonistas contemplando um crescimento geral. O docente, também como o aluno, passa a ser o protagonista das suas ações, resultando em um grande envolvimento no processo.

Segundo Barbosa (2016), o protagonismo pode ser de todos, não só juvenil: o desenvolvimento das relações vai além dos conhecimentos curriculares, gerando um maior comprometimento. A gestão vem fazendo a diferença: esse é um dos pontos primordiais para o êxito nas unidades escolares, ou seja, o diferencial proporcionado pela equipe gestora e docente fez a diferença nas duas escolas analisadas.

O estudo de Marques (2017), que tem como título “Tempo Escolar Estendido: Análise do programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo”, faz menção a examinar a proposta, a estrutura curricular e o funcionamento do Programa Educação Integral (PEI). Neste estudo foi visto que ainda há questões de pouca infraestrutura, falta de recursos materiais e recursos financeiros, envolvimento da comunidade a qual o que é proposto pela política pública estadual, na prática está um pouco a quem da teoria.

Do que se propõem as diretrizes do programa, ainda que do tempo estendido de carga horária na escola gera mais oportunidade e potencializa a formação dos discentes do ensino médio. Marques (2017), sugere continuidade e aprofundamento da pesquisa.

A pesquisa de Santos (2017) tem como título “Análise do Processo de Avaliação do Desempenho Docente nas Escolas do Programa Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto”, se propôs a checar na íntegra o quanto a avaliação 360º é efetivamente objetiva ao ponto de atingir os propósitos que as diretrizes do PEI permeiam. Temos que levar em consideração que neste programa todos os gestores são avaliados e aqui cada um precisa ter discernimento para tratar com as devolutivas da melhor forma possível, pois o resultado é aprimorar a atuação do docente, justamente para que o mesmo se fortaleça onde há pontos que precisam ser melhorados em suas ações, pois é por esta avaliação que as ações podem ser redirecionadas dando um norte que o docente poderá seguir e melhorar a respectiva atuação.

Logo Santos (2017) constata que falta mais propriedade em como obter o melhor da avaliação 360º, ou seja, o resultado da formação específica neste assunto da a visão do que precisa melhorar, fortalecer, tirar o melhor deste método de avaliação, de forma a proporcionar um maior conhecimento em todas as suas dimensões.

Na análise de Dias (2018) o artigo, que tem como título o “Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente”, faz um contraponto dos pressupostos ao que efetivamente é aplicado, pois tem como objetivo problematizar os avanços, desafios e retrocessos, ou seja, tudo isto com uma grande intensificação do trabalho docente. Conforme Dias (2018), o fato do aumento salarial, trabalhar somente em uma única escola, tem aumentado o número de docentes a aderir ao programa PEI. No entanto, se tornou evidente a intensificação do trabalho, onde foi visto que nem todos os docentes estão preparados para atuar nesse novo modelo de Ensino Integral.

Esta seção destacou a base conceitual, a diretriz, a concepção pedagógica, o modelo da gestão, o processo e instrumento, fornecendo base para conhecer o funcionamento do Programa Ensino Integral no Estado de São Paulo, a próxima seção são os detalhes tratados e gerados pelo procedimento metodológico usufruído na pesquisa.

4 MÉTODO

Esta seção apresenta métodos e técnicas a serem utilizados. Classifica a pesquisa quanto à sua natureza e abordagem, bem como identificam-se universo e amostra. Além disso, são apresentadas as técnicas de coleta e tratamento das informações.

4.1 Classificação da pesquisa

Do ponto de vista metodológico, foi realizada pesquisa de natureza qualitativa, que descreve e analisa os fenômenos sem a preocupação de quantificações e estatísticas.

Minayo (2001, p 15) defende que o campo das pesquisas em Ciências Sociais é essencialmente qualitativo, uma vez que:

[...] A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter.

Segundo Minayo (2001, p. 22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Para Minayo (2013, p. 57) “O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam”.

Guerra (2014, p. 10) defende que essa abordagem leva “em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente”.

Considerando-se que o objetivo precípua desta pesquisa foi identificar a concepção dos gestores escolares sobre a implantação da metodologia da gestão no PEI em uma escola localizada na cidade de São Paulo, a pesquisa qualitativa se constitui em um modelo que subsidiou o pesquisador nas ações para a execução dos procedimentos metodológicos.

4.2 Técnicas de coleta de dados

A coleta de informações deu-se por meio de pesquisa de campo com observação direta, foco em estudo de caso e técnica de Roda de Conversa.

Dentre as possibilidades de observação como técnica de coleta de dados, Lakatos e Marconi (2002, p. 87) apontam a observação direta intensiva que "utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar".

A observação direta intensiva pressupõe dois procedimentos de coleta de dados: estudo de caso e entrevista. Entretanto, nesta pesquisa optou-se por proceder somente com estudo de caso, já que se trata da primeira unidade escolar a integrar o PEI da Diretoria Regional de Ensino localizada na cidade de São Paulo, seguido da técnica de Roda de Conversa.

Yin (2005) considera o estudo de caso como uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando o limite entre o fenômeno e o contexto não se apresenta de maneira clara e múltiplas fontes de evidência são utilizadas.

Para Gil (2002, p. 54), essa modalidade consiste no "estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, com contornos claramente definidos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento".

No caso específico desta pesquisa, foi realizado um estudo de caso sobre a implantação do Programa Ensino Integral, (PEI) da Secretaria de Educação de São Paulo, que em 2018 foi o primeiro ano do ingresso dessa escola no PEI.

Já a técnica Roda de Conversa, muito usufruída no ambiente escolar, onde a mesma é similar ao Grupo Focal (GF), contempla reuniões entres os sujeitos do cotidiano pedagógico, com a diferença que os sujeitos se conhecem, sendo comum ter menos formalidade. Warschauer (2002, p. 46) defende que:

[...] uma característica do que estou aqui determinando de roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes travessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de um espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações.

A Roda de Conversa tem como objetivo a criação de um espaço, um ambiente onde predomina o exercício do diálogo, comunicação, expressão, ouvir, ser ouvido,

estimulando a autonomia, em um momento importante da troca de informações, assim considera Warschauer (2001, p. 179):

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc [...].

Promove-se, estimula-se o alicerce para a autonomia, proporcionando a troca de informações e reflexões entre os sujeitos do cotidiano pedagógico, ou seja, socializar para um conhecimento contributivo. As ações a serem desenvolvidas nas Rodas de Conversa vão ao encontro do que defende Warschauer (2002, p. 47) a respeito dessa técnica de coleta de dados, ou seja, “[...] é uma construção própria de cada grupo. [...] constitui-se em um momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo, sob a organização do coordenador, o professor por exemplo [...]”

A principal finalidade é poder se desenvolver, construir relações mais estreitas, com coesão e cunho educacional pedagógico resultando em um maior aprimoramento do ensino e aprendizagem, tendo a possibilidade de compartilhar pensamentos, posicionamentos e respectivas percepções sobre o cotidiano escolar, sem terem a preocupação com opiniões que podem tanto convergir ou divergir sobre determinado assunto do processo educacional.

A Roda de Conversa é uma prática dinâmica, viva, totalmente usual, que servirá para atingir a coesão em todas as áreas do cotidiano escolar. É, também, um instrumento interativo, integrado, que coleta dados e informações de grupos de trabalho, que pode ser utilizada e se adequa a entender melhor a realidade dos fatos, até mesmo o próprio contexto do PEI que se propôs esta pesquisa; é um tipo de técnica de coleta que nos dá a alternativa de realizar adaptações diante de trocas de experiências em grupos. Houve um mediador na intermediação das ações da Roda de Conversa e o roteiro se baseou e foi estruturado conforme retornos das informações que foram coletadas.

Por exemplo, pode-se usar o conceito da técnica de Roda de Conversa como instrumento para que todos conheçam e leiam o documento que regulamenta as diretrizes do PEI e suas concepções. A técnica disponibiliza um rico instrumento como prática metodológica com intuito de estreitar a comunicação com os sujeitos envolvidos.

É importante deixar claro que a metodologia cria vínculos de confiança por meio dos quais os sujeitos do cotidiano escolar ficam à vontade, se sentem ambientalizados e podem relatar as ocorrências, fatos e experiências gerando um clima organizacional de harmonia. Comumente o clima organizacional é de enorme harmonia, pois todos os sujeitos nesta pesquisa de Roda de Conversa se conhecem.

A Roda de Conversa que serviu de prática tanto para as ações do cotidiano pedagógico como também para as ações de gestão, em uma primeira etapa, começou com um breve esclarecimento e explicação para que serve a Roda de Conversa, o eixo temático que foi abordado, qual o intuito, deixando claro a transparência, o compromisso, a contribuição de forma a valorizar o que é necessário, destacando a mudança, a inovação com foco em um processo de melhoria contínua. Em uma segunda etapa deu-se o momento em que foram separados e analisados os pontos relevantes, apostando-se na continuidade da troca, vendo e ouvindo as expectativas, anseios, sonhos e desejos, etc. Os sujeitos precisam estar imbuídos, com espírito de coesão, colaboração total, estas ações fomentam a reflexão em que o grupo produzirá uma maior interação transformando seus pares no dia a dia.

A Roda de Conversa permitiu ao pesquisador e aos sujeitos do cotidiano escolar uma enorme integração, registrando, anotando, gravando, ou seja, todas as informações, expressões, falas, ações e reações, pois ocorreram vários momentos de inspiração, reflexão, sistematização e atualização. Resgataram-se as impressões, transcreveu-se o que ocorreu, registrou-se as evoluções e as impressões. Por fim, de cada Roda de Conversa é que se fazem os ajustes frente as reflexões expostas e propostas.

Nesta pesquisa as ações como observação direta com foco em estudo de caso e a Roda de Conversa foram realizadas com os sujeitos da pesquisa, neste sentido a Roda de Conversa fornece um material enriquecedor, onde todos os sujeitos se relacionando sem qualquer tipo de constrangimento já que é importante o envolvimento de cada um.

4.3 Universo e amostra

Os sujeitos da pesquisa foram o Diretor, a Vice-Diretora, o Professor Coordenador Geral e Professores Coordenadores de área da escola investigada. Por conseguinte, estes são os principais gestores do Programa Ensino Integral, que têm

como missão fazer o processo funcionar de forma a atender as diretrizes do Programa, bem como são os multiplicadores das ações a serem trabalhadas.

4.4 Análise e observação

O material reunido na Roda de Conversa com o Diretor, a Vice-Diretora, o Professor Coordenador Geral e Professores Coordenadores de área da Escola passou por um processo de análise e classificação de dados até a obtenção de variáveis denominado análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise pode ser identificada como uma fase de organização, na qual se estabelece um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis, porém bem planejados.

A fase de exploração do material corresponde ao primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, seguido da seleção do material, da formulação das hipóteses e/ ou objetivos bem como da elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material.

Durante a coleta de dados e realizações das reuniões que foram estabelecidas nas Rodas de Conversa, o material foi bem explorado e como considera Bardin (2011, p. 99) será “uma fase longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas”, ou seja, são as informações que tratamos com base nas observações diretas e Roda de Conversa realizadas com os sujeitos da pesquisa. Os resultados dessa fase foram condensados em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. Ressalte-se que essa interpretação vai além do conteúdo manifesto dos documentos, pois os fatos sociais sempre são complexos, históricos, estruturais e dinâmicos.

O enfoque da interpretação, no caso específico desta pesquisa qualitativa, se baseia em unidades temáticas determinadas obtidas por meio de indicadores capazes de permitir interferências. Para tanto, utilizou-se a categorização, definida por Bardin (2011, p. 117) como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. As categorias ou classes reúnem um grupo de elementos que possuem aspectos comuns sob um título genérico. (BARDIN, 2011).

O processo de categorização segue princípios apontados por Bardin (2011): a) exclusão mútua, em que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; b) homogeneidade; c) pertinência, em que a categoria corresponde ao material de análise escolhido; d) objetividade e fidelidade decorrentes da clareza dos índices de categorização; f) produtividade, decorrente da riqueza da categoria em inferências, hipóteses novas e dados exatos.

4.4.1 Caracterização da Unidade Escolar

Esta subseção foi elaborada com base em informações contidas no plano de gestão escolar quadrienal (2019-2022) disponibilizado pela direção da escola para análise do pesquisador. Esta unidade escolar investigada teve origem com o Decreto de Instalação 14 de 17/9/1951. No início, como “Grupo Escolar”, funcionava provisoriamente num galpão, atendendo alunos de 1ª a 4ª série do que anteriormente se denominava Ensino Primário. O curso de 1ª Grau foi autorizado pela lei de Criação nº 849 de 10/12/1975.

Na década de 60, foi construído um prédio maior, para o Grupo Escolar do Bairro. As atividades nessas duas escolas se encerraram em 1993, o Grupo Escolar passou a se chamar “Escola Estadual de 1º e 2º”, passando a atender o ensino de 1ª série do 1º grau até a 3ª série do 2º grau, na época em que vigorava a nomenclatura Primeiro Grau, para as quatro séries do Ciclo I e para as quatro do Ciclo II (da 5ª a 8ª série). O curso de Segundo Grau, que correspondia às três séries subsequentes à oitava série do Primeiro Grau, foi autorizado pelo Decreto de Instalação de 05/3/1993.

Em 1996, houve a reestruturação estadual das escolas (pelo Decreto 40.793/95. DOE de 25/4/96) e esta passou a ser chamada “Escola Estadual”. Com a reorganização (Dec. de Reorganização: 40.473, DOE 22/11/95), houve a extinção das quatro séries iniciais de ensino, 1ª às 4ª séries do Ensino Fundamental (Ciclo I), e das 1ª às 3ª séries do Ensino Médio se transferiam para esta U.E. A partir do segundo semestre de 2002, começaram a funcionar duas classes de Ensino Médio EJA – Presença Flexível, no período noturno, autorizado pela Res. SE nº 95 de 13/6/2002.

No segundo semestre de 2003, começaram a funcionar classes de Ensino Médio EJA – Supletivo, também no período noturno, criado pelo Dec. 41.105, DOE. 1/12/62 e autorizado pela Resolução SE nº 49, DOE de 30/5/2003.

A Infraestrutura da escola pesquisada conta com um prédio escolar, um almoxarifado, uma área livre, quatro 4 banheiros, uma sala de leitura, uma cozinha,

uma despensa, uma sala de diretoria, uma sala de coordenação, um laboratório, um pátio coberto, uma quadra de esportes, vinte salas de aula, uma sala de informática (Acessa Escola), uma sala de professores, uma sala de multimídia, uma secretaria e um vestiário. Recursos físicos e pedagógicos: laboratório; sala de informática (Acessa Escola); sala de multimídia; biblioteca, contando com diversas obras literárias, ficcionais e não ficcionais, módulos referenciais (dicionários de língua portuguesa e inglesa, atlas histórico, geográfico e científico), enciclopédias, paradidáticos com temáticas diversificadas, didáticos dos vários componentes. Decreto de Instalação nº 14 de 17/09/1951.

Recursos humanos, quadro administrativo e corpo docente contam com cinco agentes de organização escolar, sendo que um está designado como GOE – Gerente de Organização Escolar, outro está readaptado, 3 (três) auxiliares de serviços de limpeza e 2 (duas) merendeiras. A Unidade Escolar conta com 29 professores, 2 (dois) efetivos, 2 (duas) categorias OFAS (Professor não concursado) e um eventual. Um PCG (professor coordenador geral) assume a coordenação do Ensino Médio Integral, que é bastante envolvido no processo pedagógico. E o Vice-Diretor da Escola da Família assume o período noturno.

A Escola possui 142 alunos do Ensino Médio, sendo que 108 no Ensino Médio Regular Integral, 155 no EJA do Ensino Médio. O perfil de discentes podem ser enquadrados como de classe social e econômica média e baixa. A maioria não possui casa própria, mora com os pais, muito embora muitos vivam somente com a mãe, com grau de instrução até o 1º grau e com renda familiar em torno de dois salários mínimos.

São alunos da região. Alguns, porém, residem em bairros distantes devido à implantação da reestruturação escolar de 1996, pelo fato de a Unidade Escolar estar localizada em uma área de passagem, isto é, servida de vários meios de transporte, os alunos manifestam atitudes e características próprias dos problemas sociais e econômicos porque passam com suas famílias. A adequação dessas foi feita obedecendo a faixa etária; contudo, há casos isolados de alunos fora da idade/série.

Na maioria, são alunos que não possuem hábitos de estudo e cujas famílias não dispõem de tempo para fazer um acompanhamento da vida escolar de seus filhos por trabalharem o dia todo. Tampouco faz parte de suas vivências o acompanhamento da vida escolar e da experiência acadêmica dos filhos. A equipe escolar, ao longo dos anos, vem tentando envolver as famílias, tanto no que compete à parte administrativa

da Unidade Escolar, como no processo pedagógico, além do trabalho realizado anteriormente no projeto de recuperação e reforço.

A seguir observam-se algumas informações de cunho geográfico.

Figura 7 - Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M).



Fonte: Plano de Gestão Escolar de 2019, escola pesquisada.

- Área: 14,1 K km²
- População: (13^o) 212.504 hab. (2010)
- Densidade: 150,71 hab/ha
- Renda média: R\$ 3 800,29
- IDH: 0,858 – elevado (46^o)
- Subprefeitura Central
- Região Administrativa: Central 1
- Área Geográfica: Central 1.

4.4.2 Breve Relato da Adesão ao PEI – 2017/2018

Durante o 2^o semestre de 2017 é que a escola estadual de Ensino Médio a qual pesquisamos, que sempre foi regular, recebeu o convite via e-mail da Diretoria de Ensino da Secretaria do Estado de São Paulo, para avaliarem e adotarem o novo modelo.

Todas as escolas regulares de ensino médio receberam um e-mail sendo convidadas a adotar o ensino integral, ou seja, participantes do Programa Ensino Integral PEI. Até então Diretor da escola pesquisada sempre quis trabalhar em escola integral porém como tinham poucos alunos, se não entrasse no programa de ensino integral, provavelmente a escola seria fechada, os alunos iriam para outras escolas do bairro, o que ocorreria também com os professores. Naquele momento, que corresponde a meados do segundo semestre 2017, houve algumas reuniões com todos os professores do período da manhã, tarde e noite, nas quais foi perguntado ao grupo: *quem gostaria de trabalhar na escola integral?* Que provavelmente a escola ia fechar ou ser integral.

Alguns professores concordaram, outros não, porém apoiaram porque não tinha jeito ou aceitava a sugestão a qual era uma boa proposta na visão da vice diretoria e diretoria, ou iam continuar trabalhando em várias escolas. A maioria dos professores não queria aderir ao programa, mas eles também não deixaram de apoiar os demais no sentido da adesão da escola ao PEI. Da equipe de 30 educadores, somente 7 aceitaram. Daí para frente começaram a trabalhar em 2018 na escola integral com a equipe reduzida o Diretor, Vice-Diretora, um PCG, três PCA e 9 professores destes 9 foram contratados totalizando uma equipe de 15 educadores.

A Escola pesquisada, quando estava no modelo regular, era uma escola muito difícil de ser trabalhada, pois os discentes tinham muitos problemas com drogas no período da noite, como também a escola não conseguiu atingir o IDESP, tinha muita falta de professores, muito pedido de licença médica, licença prêmio, ausência de docentes, ou seja, no modelo regular tinham muitas ações a serem tratadas e melhoradas, mas neste modelo de escola integral foi mais tranquilo a realização dessas mudanças ao longo da implantação do programa.

A partir de 2018 quando a escola virou integral, tudo melhorou, conseguiram se adaptar bem na escola integral, pois haviam novas regras onde professor não podia faltar, no ano de 2018 a escola conseguiu atingir o IDESP, foi um ano de muito trabalho, muito proveitoso, de tudo novo, novas regras, foi feita uma imersão em uma escola da Diretoria de Ensino, a qual já estava no PEI há um ano, foi esta escola que acolheu a escola pesquisada, passaram as experiências das novas regras, como trabalhar no ensino integral, falaram sobre as disciplinas eletivas, projeto de vida, tudo o que estava no currículo, ou seja, uma das escolas de uma outra Diretoria de Ensino

que os acolheram e deram todo o apoio com relação a formação e capacitação no Programa.

Para a escola pesquisada, mesmo melhorando, não foi um ano fácil porque a Diretoria de Ensino parecia que não ter experiência e não conseguia dar o suporte que a escola precisava, ou seja, a escola pesquisada sentiu falta deste apoio, pois parecia que não tinham muita vivência no programa PEI. A partir do mês de agosto de 2018 a escola pesquisada passou por alguns problemas de alinhamento das ações do programa entre supervisão de ensino e diretoria da escola pesquisada, como também alinhamento com o dirigente da diretoria de ensino. Pela falta de alinhamento o diretor se desligou logo no final de 2018, no primeiro ano do projeto.

4.5 Análise de dados

Os dados analisados são depoimentos obtidos por meio da técnica de pesquisa da Roda de Conversa a partir da qual, além do pesquisador, o orientador do pesquisador, participaram os seguintes sujeitos: o Diretor, a Vice-Diretora, o (PCG) Professor Coordenador Geral, e três (PCA,) Professores Coordenador de Área.

Grosso modo a pesquisa buscou conhecer as experiências vividas no 1^a ano de experiência da escola investigada no PEI, no ano de 2018. A roda de conversa nos possibilitou ter uma maior visibilidade desse cenário, mas é importante salientar que além da roda de conversa foram feitas várias visitas à escola com intuito de conhecer melhor o ambiente, bem como a implementação do programa. Nessas visitas, dentre outras coisas, tivemos a oportunidade de observar alguns projetos realizados pela escola que faz parte do PEI tais como: Sarau Literário, Culminância, Acolhimento e Clube Juvenis, dentre outros.

Para a realização da pesquisa, foi solicitado a permissão junto da Diretoria da unidade escolar pesquisada. No entanto esta unidade por coincidência fez parte da formação escolar do pesquisador no ensino fundamental (anos iniciais). Vale salientar que o pesquisador mesmo tendo estudado nesta unidade escolar, isto há muitos anos atrás, fez com que o mesmo se remetesse ao passado.

Antes da realização da pesquisa pela técnica da Roda de Conversa, foi feito levantamento da formação profissional e perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa para que pudéssemos conhecer um pouco o perfil desses docentes conforme quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Perfil dos sujeitos participantes da Roda de Conversa

Cargo	Idade	Tempo de Docência	Tempo no Cargo
Diretor	60 anos	35 anos	5 anos
Vice-Diretora	52 anos	30 anos	2 anos
Professor Coordenador Geral	48 anos	25 anos	5 anos
Professor Coordenador de área 1	45 anos	10 anos	1 ano
Professor Coordenador de área 2	54 anos	25 anos	1 ano
Professor Coordenador de área 3	36 anos	10 anos	1 ano

Fonte: Elaboração do autor (2019).

Para a realização da roda de conversa em si, preparou-se o ambiente para que todos os participantes pudessem ficar à vontade. Assim, foi reservada uma sala de aula, com cadeiras e mesas, ou seja, o Pesquisador, o Professor Orientador, e os seis sujeitos da pesquisa. Previamente, considerando-se os princípios éticos da pesquisa, lemos o termo de consentimento e livre esclarecido e, uma vez dada a concordância de todos, o documento foi assinado em duas vias (uma via do participante e outra do pesquisador).

A pesquisa pela técnica da Roda de conversa durou uma hora e trinta minutos (01:30:00). Durante esse tempo, o pesquisador ia inserindo aos poucos as perguntas com intuito de geração dos debates e discussões, com os respectivos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa realizada com técnica de Roda de conversa foi norteada por 9 assuntos, podemos dizer 9 tópicos e ou perguntas semiestruturada e abertas. Todo este procedimento realizado teve a permissão para pudéssemos gravar o áudio com posterior transcrição. Durante o procedimento tivemos a possibilidade de vivenciarmos e nos colocarmos no lugar dos participantes.

Tivemos uma agenda previamente datada, com horário de início e estimativa de término, tudo com permissão da Diretoria, ficamos todos sentados em círculo, o pesquisador junto a unidade escolar, providenciou e preparou uma mesa com café, salgados, doces, água, sucos e refrigerantes até mesmo para termos um clima organizacional e um momento bem descontraído, já que nesta técnica de Roda de conversa todos os envolvidos se conhecem não havendo melindres, ou seja, todos ficaram muito à vontade, onde o procedimento metodológico transcorreu tranquilamente.

4.6 Apresentação da análise de resultados

Nesta seção serão apresentados os pontos discutidos, os posicionamentos dos sujeitos participantes da Roda de Conversa, acerca dos desafios enfrentados pela equipe gestora de uma unidade escolar, no primeiro ano de adesão ao PEI, diante de um cenário todo novo, com grandes mudanças no cenário educacional.

Esta pesquisa seguiu a metodologia já apresentada anteriormente onde as informações foram coletadas na roda de conversa a qual foram organizadas, classificadas e tendo com categorizações, as semelhanças, similaridades, consenso nos pontos discutidos entre os sujeitos da pesquisa de forma a:

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1991, p. 117).

4.7 Criando categorias

O nome aqui descrito das categorias tem como base algumas informações geradas na Técnica de Roda de Conversa, norteadas e embasadas na fundamentação teórica da presente pesquisa (BARBOSA, 2016; BELTRÃO, 2014; BORGES, 2017; CAÇÃO, 2017; CAVALIERE, 2002; 2010; CLEMENTE, 2015; COSTA, 2008; DIAS, 2015; DIAS, 2018; FERNANDES, 2017; GONÇALVES; GOUVEIA; 2006; LOPES, 2014; MARQUES, 2017; MATHIAS, 2006; MAURÍCIO, 2012; PANTALEONI, 2016; SERRA, 2014; SETÚBAL, 2018; SANTOS, 2017; SILVA, 2014;).

Categoria 1. O Programa ensino integral e a gestão corporativa

Durante o percurso do trabalho foi apresentada toda a diretriz do PEI e de fato tem muitas mudanças em relação ao ensino regular, desde a avaliação pelo qual os gestores passam, até mesmo podendo optar por entrarem ou não no programa e continuarem no ensino regular, sendo transferido para outra unidade que irá se tornar sua nova sede. A mudança é grande e envolve um forte planejamento, programa e plano de ações, métodos de acompanhamento, ajustes e por tudo isso se cobra, pois há metas, métricas a serem atingidas, cumpridas e de fato esse programa tem similaridade com as organizações empresariais, mesmo sendo uma unidade escolar, sempre respeitando as respectivas especificidades.

Quando discutido este ponto na Roda de Conversa, o professor coordenador geral (PCG) se posiciona da seguinte forma:

De certa forma, a escola não estava preparada, na minha opinião, nem quanto ao pessoal, muito menos quanto à estrutura física da escola. Aí, começo difícil, muita gente chegando, ficamos só em 16 profissionais que tem lá dentro do programa, recebendo os 75% a mais de salário. Nós estamos com 16 e dos 16, da unidade do ano passado, nós ficamos em 6, né? (PCG).

Nesta linha de raciocínio a Vice-diretora complementa deixando claro alguns percalços que a unidade escolar passou por falta de experiência no programa sendo assim:

É. Porque tem muitas regras, né? O professor só pode ter 5 faltas, a partir da sexta falta começa a tirar pontos. Então, nós somos vistos de todas as formas, você tem que atingir uma meta, seu plano de ação. No começo, a nossa orientação também não foi boa, né? (VICE-DIRETORA).

Diante deste depoimento fica claro que a escola não tinha infraestrutura, não estava preparada, como também há uma forte mudança na gestão do programa, ou seja, talvez a palavra certa seria como fazê-la, diante de tantas mudanças envolvendo procedimentos e processos diferenciados.

Cavaliere (2010) já indicava que a unidade escolar em uma das suas vertentes teria que receber investimentos em infraestrutura no interior das unidades escolares, de forma a oferecer realmente condições compatíveis aos discentes e docentes para turno integral. O próprio pesquisador frente o que foi visto in loco e de fato a unidade escolar pesquisada, não sofreu qualquer intervenção de planejamento e execução para antes da virada de ensino regular para ensino integral, ou seja, fica nítido que a aplicação do PEI não iniciou devidamente.

Como exposto em nas diretrizes do PEI, conforme a resolução a Resolução SE nº 49, de 19-7-2013 com orientações sobre a organização e o funcionamento das escolas participantes do PEI nos termos da LC 1.164/2012.

Outra ação desse dispositivo refere-se à “implantação gradativa do ensino integral nas escolas estaduais, comportando organização e funcionamento próprios, além da adesão da comunidade escolar ao programa de ensino integral, por meio de consulta ao Conselho de Escola” (SÃO PAULO, 2012, p. 1).

Para tanto a Secretaria do Estado de São Paulo, este novo modelo de ensino integral pressupõe inovações em alguns componentes fundamentais da Escola como:

Infraestrutura diferenciada, com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática, Programa Acesso Escola, no caso do ensino médio e salas temáticas, sala de leitura, laboratório de ciências, sala multiuso e laboratório de informática no caso do ensino fundamental – Anos Finais (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

Barbosa enfatiza que o modelo de gestão escolar, que representa o instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito de toda a comunidade escolar (BARBOSA, 2016). Não podemos esquecer que este programa tem neste modelo, onde os profissionais são escolhidos por perfil, são submetidos a um modelo de avaliação mais sistematizado (Avaliação 360º), sendo cobrado por conta de resultados.

De fato, Santos corrobora que, de forma geral, para a função de direção de escola, a avaliação 360º continua sendo um desafio, relacionado não somente ao conhecimento que envolve o acompanhamento e monitoramento do processo, mas também à mediação dos conflitos oriundos dos seus desdobramentos no cotidiano escolar, ainda que se tenham grandes potencialidades com o processo da calibragem e da devolutiva. (SANTOS, 2017). Logo, nesta avaliação todos avaliam e todos são avaliados entre si, de forma a não gerar qualquer tipo de desconforto.

Um ponto comentado pelo PCG, é que a escola pesquisada teve muita dificuldade para achar profissional para a escola de ensino integral, mas porque na verdade desta situação, é justamente porque alguns profissionais não estavam habituados com determinados métodos, regras, prazos, avaliações, métricas, etc, fora que alguns professores não conseguem fazer a transição da realidade antiga para a atual, ou seja, não foi fácil se adequar conforme registro abaixo do PCG:

Tanto que saíram algumas leis que vem do governo federal. Tipo para, atingir a quantidade de alunos no final de um terceiro ano, para continuar. E aí, a escola começou sem nada, não mudou nada, a infraestrutura, não mudou nada, até hoje em 20/12/2018 (PCG).

Ainda neste contexto o PCG faz um breve relato sobre a questão da gestão corporativa atestando a realidade conforme:

A conversa inicial foi por volta de outubro, setembro, poderia começar a chegar algumas coisas, terminou 2018 e não recebemos nada, ainda do governo federal. Agora, quanto a esse início que você falou, foi difícil, né?! Muito difícil, porque são professores diferentes e, no caso, esses profissionais, nem todos conseguem adequar da realidade antiga para atual, ou seja, transformar uma empresa em uma empresa pública, no caso, uma dificuldade para fazer essa transição, sim (PCG).

Diante do registrado e comentado acima pelo PCG, esta questão referente ao perfil dos docentes vai ao encontro do que a autora DIAS (2018) em seu artigo de título o “Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente”, verificou que nem todos os docentes estavam preparados para atuar nesse modelo de ensino integral, sendo um ponto importante para a realização de uma melhor prática no dia a dia.

Durante a Roda de Conversa por mais que foi dito e realizado, a formação e capacitação da equipe gestora, mesmo assim os sujeitos pesquisados absorveram mais experiência no dia a dia, pois conforme depoimento abaixo feito pela Vice-Diretora que:

A nossa intenção além de reuniões pontuais e individuais, fizemos o que eles chamam de imersão, nós nos apoiamos em uma outra escola, que já era PEI, ficamos 5 dias lá, fomos fazer o nosso curso, para entendermos o que era uma escola de ensino integral (VICE-DIRETORA).

A verdade além dos sujeitos que foram realizar a imersão, os professores também participaram, pois, o intuito foi envolver a todos, mas pelo relatado pelo PCG pós a imersão foi que:

Aqui na verdade, nós tentamos copiar uma realidade que não é nossa, ou seja, lá o deles é não é PEI EMTI, o deles é PEI de 2012, de escolas que surgiram em 2012, a nossa é diferente, realmente diferente, eles chamam de imersão quando uma escola e mais escola, participam com uma diretoria, que era a primeira a surgir, a ser criada vamos dizer assim. Aí, de outra diretoria também foi e nós participamos durante uma semana, né? Todos os envolvidos porque é um momento que a gente vai conhecer mesmo o programa, uma outra escola que já está, são as características, premissas, princípios detalhados e tudo do projeto (PCG).

Aqui fica claro que o ponto de vista do entendimento do pesquisador é que jamais a escola pesquisada deveria ter feito a imersão em uma escola com pouco tempo de adesão ao PEI, fora também que a escola pesquisada tem uma característica relacionada ao PEI EMTI, que é ensino médio de tempo integral, onde a diferença é que a escola recebe alguns recursos do governo federal, tendo em vista que outras escolas mesmo fazendo parte do PEI, só recebem recurso do governo estadual. O pesquisador conclui que, diante do que foi pesquisado, este processo de transição, poderia ser menos penoso, pois é unânime a posição de todos os participantes da roda de conversa, que era necessário a realização de um trabalho inicial de conscientização, com gestão de mudança, mesmo com a participação no processo de imersão ter sido realizado em uma escola com mais tempo de adesão ao PEI, onde todo o programa já estaria plenamente estabelecido, desta forma fica difícil usar de recursos de replicabilidade, portanto da forma que foi realizada a implantação do Programa nesta escola pesquisada, dificulta a realização de um modelo de replicação.

O programa de ensino Integral visa à qualidade de educação dos adolescentes, e com isso tem a ampliação de jornada escolar, como consequência dedicação plena dos profissionais para o cumprimento do currículo que são 40 horas semanais em

dedicação exclusiva para fazer frente às exigências deste novo modelo de Ensino Integral, que além das atividades normais do magistério, tem a responsabilidade de orientar seu aluno em seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional, onde este profissional não está preparado para isto, pois estava muito acostumado com o modelo de ensino regular.

Antes o professor em escola de ensino regular preparava sua aula para satisfazer a disciplina, agora o professor no ensino integral prepara a sua aula para que o aluno se vislumbre, para atingir seu objetivo, atingindo suas habilidades e competências. Os professores que aderem ao ensino integral demonstram que há claramente a intensificação do trabalho docente.

Em Síntese, Pantaleoni (2016) em sua pesquisa de título “O Papel da Arte no Novo Modelo de Ensino – PEI Programa Ensino Integral – na E.E. Cel. Raul Humaitá Villa Nova” afirma que a questão que não pode ser deixada de lado é quanto ao fato de a Escola Cel. Raul Humaitá Villa Nova não ter o perfil para ter mudado para o modelo de ensino PEI, e os motivos são vários. No entanto, o principal de todos é o número de alunos, de salas; eram aproximadamente 500 alunos em 16 salas. Este é um número muito elevado, quando ajustou a quantidade de salas por aluno, adaptando a escola às devidas proporções, o PEI é um excelente modelo para escolas pequenas de no máximo 10 salas com uma média de 20 alunos por sala.

Na análise do pesquisador o autor elucida a questão da estrutura das escolas com relação ao número de alunos por sala de aula, que vai ao encontro e de impacto muito positivo neste processo de formação que faz parte do programa ensino integral, da forma que se deu aqui a implantação onde as salas tinham menos alunos em comparação ao ensino regular, mostrou êxito.

Categoria 2: Desafios da implementação do modelo pedagógico

O próprio modelo pedagógico do PEI está estruturado em quatro princípios educativos: a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença, os 4 Pilares da Educação para o século XXI e o Protagonismo Juvenil. Durante a Roda de Conversa foi registrado que a Educação Interdimensional é a mais difícil de se trabalhar, conforme o Diretor atesta que:

O termo técnico que chamo é de interdimensionalidade, capacidade de analisar em vários aspectos, não só o pedagógico, como o pessoal, individual, etc. Mesmo assim a mais delicada foi de recursos educacionais, pois o time não está habituado ao novo modelo de ensino integral e pelo que vimos isto leva tempo (DIRETOR).

Neste ponto o pesquisador acredita que a coesão e o envolvimento de toda a equipe gestora fez a diferença para que a engrenagem funcionasse. Temos vários exemplos de escolas modelos: independentemente de política pública ou questão partidária, o pesquisador parte do princípio de que equipe coesa e muito bem gerida traz bons resultados em todos os sentidos. Para tanto, Borges (2017, p.178) considera que o princípio da intersetorialidade “diz respeito à forma através da qual as escolas devem ser administradas” de forma que a escola passa a ter uma relativa autonomia nesta gestão envolvendo todos os recursos empresariais, já que o pesquisador em sua análise não vê diferença em gerir uma escola ou uma empresa, por mais que tenham especificidades distintas e não perdendo a essência educacional.

Os autores Fank e Hutner (2013) entendem que a ampliação da jornada deve ser precedida do planejamento de um projeto pedagógico concebido integralmente no currículo e na gestão. Da mesma forma, Beltrão (2015, p. 6) corrobora esse posicionamento, ao afirmar que a extensão da jornada escolar só tem sentido com qualidade de ensino desse tempo extra: “Se não houver uma proposta educacional consistente e um bom planejamento, capaz de articular o conhecimento formal às atividades, a extensão do tempo não promove o desenvolvimento integral do estudante”.

O pesquisador tem em mente que o modelo pedagógico tem enormes desafios para serem implementados, mas é factível e os principais desafios da implantação do projeto têm relação com as aulas diversificadas que são bastante diferenciadas pois o professor fica com uma tarefa de passar ao aluno o que pode ou o que consegue oferecer. A Escola não tem estrutura física e as aulas diversificadas exigem espaços fora da sala de aula, e, quando o pesquisador se refere às aulas diversificadas, significa que o professor não está preparado o suficiente para este tipo de aula que não havia no ensino regular, ou seja, denotando que o programa precisa ter uma maior intensificação de apoio na formação do docente de forma disponibilizar mais conhecimento.

De acordo com Setúbal (2018) a educação integral vai além da ampliação da jornada diária, exigindo dos sistemas de ensino e das escolas a elaboração de um projeto pedagógico específico, bem como o estabelecimento de parcerias com organizações educativas dos territórios, nesta pesquisa a qual a escola pesquisada em 2019 passa pelo segundo ano de adesão, e a mesma já está com “Parceiros dá

Educação”, que é uma (ONG), organização não governamental que faz parceria com as escolas neste novo modelo de ensino integral ajudando na evolução do PEI.

Um ponto relevante é o posicionamento do Diretor quando diz que:

A Verdade é a seguinte, em relação ao aluno, mas para esse objetivo ser atingido, a PEI trabalha com duas ferramentas básicas que é o líder de turma e clubes juvenis. Então, estas ferramentas que é o que mexe com isso aqui. O líder de turma é eleito pela sala, os alunos que vão acompanhar a gestão da escola, então a gente se reunia vendo todos os problemas da escola, eles compartilhavam junto, isso tornam eles mais participativos e também ajudando na condução da escola, tornam eles mais protagonistas. Em relação aos clubes juvenis, é tratado a autonomia deles. São eles que montam, o clube juvenil ele é assim, um aluno teve uma ideia, tem alguma habilidade, ele reúne um grupo de alunos e eles passam a estar em sala, obedecendo esse grupo (DIRETOR).

Portanto o Diretor deixa claro que essa estrutura com seus elos dão o alicerce para que aluno adolescente seja de fato o protagonista do respectivo crescimento e evolução, conforme figura 8 a seguir.

Figura 8 - Eixo principal do Programa de Ensino Integral



Fonte: Adaptado do plano de Gestão da Unidade Escolar pesquisada (2019).

Para Silva (2014, p. 37), as bases do protagonismo juvenil são “autonomia, solidariedade e competência”. Trata-se, portanto, do processo a partir do qual o estudante “[...] é estimulado a atuar de forma criativa, construtiva e solidária no enfrentamento e solução dos reais problemas no cotidiano escolar, na comunidade e em sua vida social”.

Grosso modo, um outro ponto onde o protagonismo juvenil é um enorme desafio, que é fazer com que o aluno fique pertencente à escola, ou seja, passe a ter o sentimento de pertencimento, para isto são realizadas reuniões com os líderes de turma, presidentes de clubes juvenis, grêmios, onde esses alunos trazem os problemas das suas respectivas salas e da escola como um todo, fazendo eles trazerem os problemas e apontarem as soluções, ou seja, são ações juvenis coletivas e participantes, com isso esses jovens constroem suas respectivas autonomias, gerando mudanças decisivas no ambiente escolar.

Para o pesquisador, ficou evidente que nesse modelo pedagógico os docentes são parte integrante deste movimento que alicerça a estrutura do aluno, ou seja, os

próprios docentes são os protagonistas. Segundo Barbosa (2016), Diretor, Vice-Diretor, PCG, PCA, todos os envolvidos nesta gestão podem ser protagonistas contemplando um crescimento geral, o protagonismo pode ser de todos, não só juvenil, o desenvolvimento das relações vai além dos conhecimentos, gerando um maior comprometimento.

Durante um certo momento da Roda de Conversa quando debatíamos o assunto que tem relação com esta categorização, o nosso orientador proferiu o seguinte:

A impressão que estou tendo aqui, é muito positiva de que dar conta de um projeto desses, não é uma tarefa fácil. Achei muito interessante a parte que vocês provam, principalmente, da autonomia, do protagonismo juvenil, dos clubes. Parabéns aí. Isso é uma coisa muito positiva. Pensar nos princípios da educação e o trabalho que vocês estão fazendo é uma coisa muito boa. Acho que vocês vão colher esses resultados aí. Já estão começando a colher, mas certamente colherão ótimos resultados. Acho que estão cumprindo um papel social muito bem. Parabéns a todos e mais uma vez muito obrigado (PROFESSOR ORIENTADOR).

Conforme a SEE/SP, o protagonismo Juvenil “representa um dos princípios que sustentam o modelo de programa e materializa as suas vivências e práticas” (SÃO PAULO, 2012, p. 13). O protagonismo juvenil tem relação estreita com o Projeto de Vida, onde o aluno é o centro e o ponto focal protagonista das respectivas ações.

A dificuldade também surge com os PCA, que precisam avaliar e ser avaliados, pois são capacitados e treinados para um novo horizonte do PEI que é diferente do ensino regular, exemplo com o depoimento do PCA 1:

Para mim, essa foi a pior parte como PCA, porque até então, é seu colega, você observa uma coisa ou outra, mas enquanto você é coordenador de área e você tem que ir lá assistir a aula com este objetivo, pontuar o que a pessoa fez (PCA 1).

Neste contexto os PCA passam por um grande desafio que é avaliar e ser avaliado, é uma ação que não estavam acostumados e achavam que poderia interferir no relacionamento pessoal, mas o caso aqui é profissional e as coisas precisam ser separadas.

A própria Vice-Diretora teve muitas dificuldades, pois pelo fato de não terem determinadas atribuições no ensino regular, o ensino integral impôs muitos compromissos e novas atribuições que ela cita que:

A engrenagem tem que andar. Então, as dificuldades dos professores foram essas, eu acho que no começo, a nossa também, de vice-diretor e de diretor, porque nós somos responsáveis, no meu caso, pela tutoria, pelo projeto de vida, pelos acolhedores. Isso eu não tinha em uma escola regular, então, eu tenho outras obrigações (VICE-DIRETORA).

Para dar conta de tudo isto a Vice-Diretora, vivenciou a dificuldade do cotidiano, onde teve pegar mais apoio, juntamente com o PCG, PCA e o Diretor, já que a escola pesquisada teve pouco apoio para fazer a o processo acontecer de forma mais tranquila.

Como já exposto, os 4 princípios educativos do PEI, formam toda a estrutura do programa, tendo como principal elo, o projeto de vida constituindo o alicerce conforme Fernandes atesta que:

Os projetos de vida constituem o alicerce do Programa, são eles que movimentam o dia a dia nas escolas e servem como estímulo para a continuidade do trabalho docente e discente, tanto no seu percurso individual quanto no coletivo (FERNANDES, 2017, p. 88).

O autor conclui que o Projeto de Vida é um aspecto inovador, que possibilita ao estudante construir um sentido para sua formação e, nesse processo irá se conhecer melhor, refletir sobre valores e escolhas, irá descobrir que futuro quer para si, quais caminhos terão que trilhar e qual empenho deverá dispender (FERNANDES, 2017, p. 95).

O crucial nesta relação onde na visão do pesquisador o êxito tem como base a conscientização e formação dos docentes de forma a prepara-lo para este novo modelo pedagógico de ensino integral, e isto é defendido e debatido pela Vice-Diretora conforme relata que:

Eu acho que os professores novos também que entraram, até se adequar à nova realidade da PEI, porque eles vêm com uma cultura da escola regular. Tem uma cultura que tem várias pautas, nunca teve problema, modo de trabalho, então, esse começo de ano, esse primeiro semestre, foi de estruturação, porque eles não estavam acostumados a fazer a documentação de aula (VICE-DIRETORA).

De fato, há pouca carga de capacitação, e aqui o pesquisador está querendo apontar é treinamento teórico e o principal a prática, ou seja, o projeto carece de um maior planejamento no que se refere a preparação e formação do docente neste modelo pedagógico de ensino integral, sendo necessário um maior acompanhamento em campo em uma escola com experiências já vividas. Veja abaixo que o PCG ainda faz o seguinte complemento:

No início teve uma dificuldade e com certo tempo foi melhorando, né?! Mas teve, é o que a Vice-Diretor falou, numa escola regular eles entregam um plano de aula e você e o coordenador acompanham pelo plano de aula, assiste as aulas e tudo bem, numa escola regular também faz isso. Porém, aqui não, aqui nós temos, o professor pega um plano de ensino, depois isso é anual, depois bimestral, depois entrega o guia de aprendizagem e mensal com plano de aula (PCG).

Tem ajustes que precisam ser feitos e já estão em andamento, evidentemente com a escola pesquisada já está no segundo ano de adesão, muitas coisas veem se acomodando de uma forma melhor. O PCG deixa claro no depoimento citado acima

que é um plano de ensino que é anual e produz em cima da situação de cada escola e este plano é por disciplina também, tudo norteado por um guia de aprendizagem conforme complementa em três pontos que:

1 - E aí, além desse guia, embasado nesse guia, acompanhado o que foi falado com o guia, ele vai trabalhar a aula a aula no mês. Então, ele entrega todo final do mês seguinte, por exemplo, para setembro, dia 30 de agosto ele entrega isso, mensal, para os professores, PCA e PCG. A 1 é da área de ciências humanas, o 3 é da área linguagens e códigos, a 2 é da área de CNMAT (ciência da natureza e matemática) então, eles acompanham a parte da educacional (PCG).

2 - E eu, no caso acompanho o trabalho deles, mais disciplinas diversificadas, são diferenciados de uma escola integral. Para todas essas disciplinas ou da educacional ou da diversificada, todos geram isso (PCG).

3 - Então, a dificuldade da escola, dos profissionais que a Vice-Diretora começou falando, talvez quanto a parte pedagógica, foi essa construção, até nós, também, nos encontramos em algumas situações de aprendizagem (PCG).

Sendo assim a própria equipe gestora da escola pesquisada, também teve dificuldade com a parte pedagógica do modelo de ensino integral, fazendo um contraponto com o relato de SILVA (2014), onde o clube juvenil representa um espaço coletivo, constituído por um grupo de alunos, organizado do ponto de vista de afinidades ou temas concebidos como ponto de partida para o exercício do protagonismo juvenil.

É importante salientar que o processo é de muito monitoramento com controles bimestrais, semestrais e anuais, entre os PCG, PCA e professores, com acompanhamento em fichas, aulas, realizando avaliações com pontos positivos e negativos, sempre realizando as devolutivas para ver o que pode ser melhorado, com caráter profissional e não pessoal, mas mesmo assim muitos gestores tiveram dificuldade nestes procedimentos e processos, pois antes no ensino regular não era assim diante de tudo isso podemos fazer uma analogia a procedimentos e processos empresarias. No PEI, pois, há uma relação forte com a gestão, ou seja, e como gerir a escola em seu cotidiano.

O modelo pedagógico no ensino integral de fato é diferenciado e, conforme Otoni (2007), assevera:

Ao analisar a primeira década de vigência da LDB/1996, comenta que a ampliação do período de permanência diária na escola pode afetar diretamente o rendimento dos alunos, uma vez que deve ser usada para o reforço e acompanhamento escolar, bem como para o desenvolvimento de atividades artísticas, culturais e esportivas. O autor enfatiza que o êxito da extensão do tempo de permanência da criança na escola depende de sua concepção no âmbito da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino, pressupondo-se condições adequadas à que esse período adicional faça parte de um conjunto de ações educativas inovadoras e estimulantes para os alunos e os profissionais da educação (OTONI, 2007).

Os desafios do modelo pedagógico no PEI são inúmeros, mas como já pontuado pelo pesquisador, é notória a necessidade de uma maior conscientização, verbalização, perpetuação no processo de formação dos sujeitos envolvidos e, indo mais além, ter um trabalho forte com gestão de mudança, promovendo ações de conscientização, agentes de mudança.

Categoria 3: Projeto de Vida: a essência do programa ensino integral

O pesquisador citou alguns pontos sobre o Projeto de Vida na categoria anterior, mas independentemente disso, a Roda de Conversa para este tema em específico nos trouxe muita informação. De fato, já sabemos que o Projeto de vida é o eixo central do PEI, a mola propulsora que alavanca todas as ações e tem capilaridade em todo o programa. Além disso, podemos dizer também que essa atribuição, incumbência e responsabilidade é da Vice-Diretora, a qual antes não tinha esse conjunto de atividades.

Na atribuição de Vice-Diretora, cabem entre outras funções: a) apoiar os professores de Projeto de Vida na construção, realização das aulas e sistematizações dos trabalhos dessa disciplina; b) garantir a integração das aulas e atividades de Projeto de Vida com as demais disciplinas e atividades do Currículo BNCC e Parte Diversificada; c) auxiliar o Diretor a integrar e alinhar as funções e atividades dos profissionais da equipe pedagógica da escola e garantir a implantação do Plano de Ação da escola.

Como expressado pelo PCG, o Projeto de Vida pode ser interpretado como:

O Projeto de Vida tem duas formas de interpretar, que vocês estão falando é o projeto aí, que rege o eixo de forma integrada, e de mesma forma temos a uma disciplina que é diversificada que se chama projeto de vida, para dar apoio e fortalecer esta temática (PGC).

A figura 9, a seguir, ilustra o eixo Projeto de Vida e o relacionamento, reflexos com todas as ações a serem realizadas com os alunos e adolescentes.

Figura 9 - Eixo principal do Programa de Ensino Integral



Fonte: Adaptado do plano de Gestão da Unidade Escolar pesquisada (2019).

O projeto de vida se inicia desde a entrada do aluno, o Diretor comenta que:

Os acolhedores quando recebem os alunos, já perguntam qual é o projeto de vida, ou seja, não são os professores que fazem isto, no caso aqui é a equipe da Vice-Diretora, tanto que ela depois deste primeiro ano de adesão ao PEI, fez o 1º processo de acolhimento em outra unidade escolar, sendo que uma das funções do acolhedor é tirar o projeto de vida do aluno, lembrando que o acolhedor é definido pela própria Vice-Diretora (DIRETOR).

Segundo Silva (2014), o acolhimento é a primeira fase do projeto de vida, na qual os ingressantes tomam conhecimento de sua nova escola, a filosofia que a inspira, os princípios, as premissas e as metodologias que a fundamentam, tanto que uma das premissas do PEI é o alinhamento da escola com a realidade dos estudantes com vistas a prepara-los “[...] para realizar seu Projeto de Vida é ser protagonista de sua formação” (SÃO PAULO, 2014, p.1). Assim, o aluno é protagonista na condução de ações em que ele é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da aprendizagem.

Sendo assim, o depoimento do Diretor, no primeiro e segundo dia de aula, um dos primeiros a receber o aluno em sala de aula quando o novo aluno chega, eles fazem o varal dos sonhos, então a função do aluno acolhedor no primeiro dia de aula é estimular o novo aluno a construir o varal, é muito importante citar que o “Varal dos Sonhos” fisicamente fica exposto de forma gráfica no hall de entrada da Escola, detalhes conforme exemplo citado pelo diretor:

É fazer a escadinha, falando dos sonhos, colocando os planos deles (alunos), chamado de varal dos sonhos, que é produzido logo no início das aulas, tudo feito na linguagem deles, vocabulário deles, pois resultará o sentimento de participação, ou seja, pertencimento (DIRETOR).

O PCA 2 complementa com o depoimento e esclarecimento do envolvimento de outras ações como:

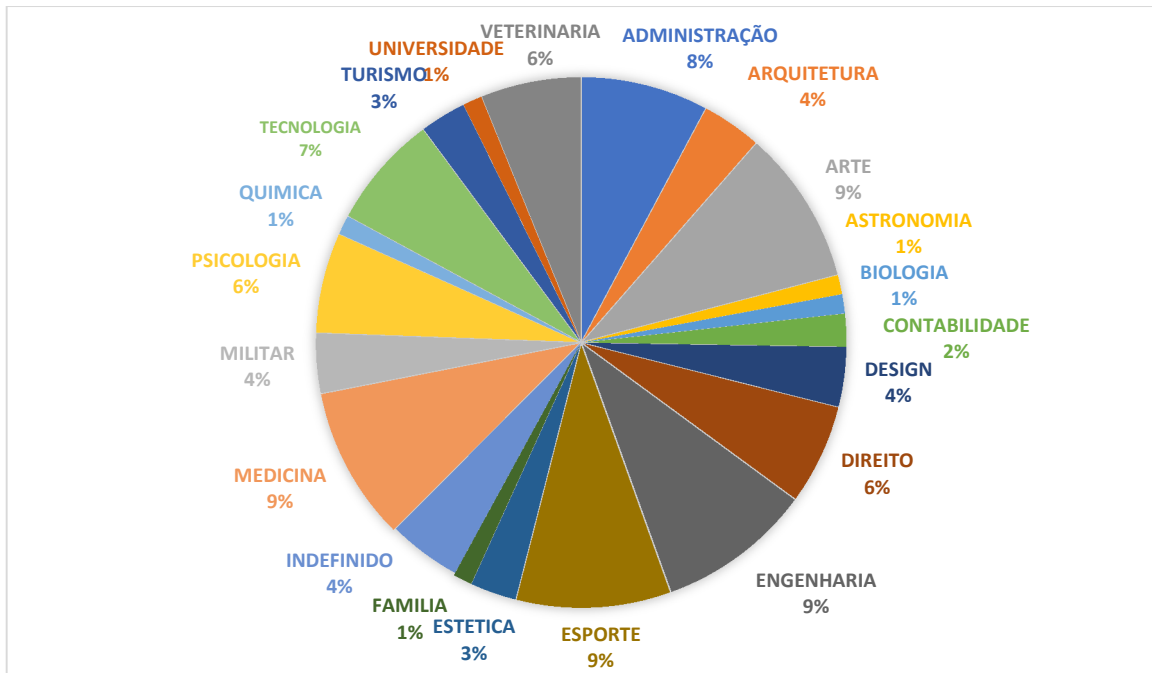
Além disso, a gente trabalha também com eles na tutoria, a tutoria é muito voltada para o projeto de vida deles, a gente houve muito as angústias, os anseios, então a gente ouve muito ali o que ele está planejando e vamos contornando, remediando, ouvindo dando apoio (PCA 2).

Para a SEE, “ensinar o aluno a olhar, a dizer, a escutar, a perceber a si mesmo e ao outro, a respeitar a si mesmo e ao outro, a responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo é um princípio que ancora o Projeto de Vida [...]” (SÃO PAULO, 2014, p. 7). Vale destacar que “ter um Projeto de Vida é refletir sobre o que se quer ser no futuro e planejar ações concretas para chegar lá. É o traçado entre o ser e o querer ser” (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

É importante apresentarmos exemplo do Projeto de Vida visto durante algumas observações *in locu* realizada na escola pesquisada, como segue abaixo:

Os sonhos estão agrupados por “área”: por exemplo: Sonhos como “Educação Física” ou “Jogador de Futebol” estão agrupados como “Esporte”, e demais áreas conforme figura 10 a seguir.

Figura 10 - Projeto de Vida de toda Unidade Escolar pesquisada



Fonte: Adaptado do plano de Gestão da Unidade Escolar pesquisada (2019).

O aluno tendo o projeto de vida, ele será trabalhado para ser tornar autônomo, solidário e competente, nestas linhas sendo: I – Autônomo, capaz de avaliar e decidir baseado em suas crenças valores e interesses, II – Solidário, capaz de envolver-se como parte da solução e não problema, III – Competente, capaz de planejar o que quer para o futuro e parte de uma base sólida de conhecimentos, valores, que o apoiarão na tomada de decisão (SÃO PAULO, 2012).

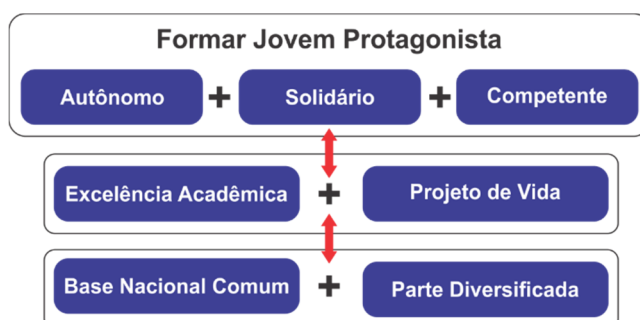
As informações coletadas na Roda de Conversa apresentaram que no aluno é que são trabalhados os valores, escolhas, são vistas as frustrações, perdas, tudo isso a curto, médio e longo prazo, de forma multidimensional e sempre é algo que passa por revisões. De fato, ficou claro na visão do pesquisador que o alicerce do PEI é o projeto de vida e tem como essência o aluno como centro de todas as atenções.

Para tanto, ficou estabelecido que a formação dos alunos contemplará “conhecimentos, habilidades e valores dirigidos ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e a seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios”. (SÃO PAULO, 2012, p. 1).

O art. 1º desse Decreto nº 59.354 de 15 de julho de 2013, ressalta a visão integral dos educandos expressa no PEI, “cujo objetivo precípua é a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes”. (SÃO PAULO, 2013, p. 1). A base

conceitual que dá o norte ao PEI, a SEE, assevera que o programa representa [...] uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem em uma escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente (SÃO PAULO, 2014, p. 6). A figura 11 a seguir ilustra o principal objetivo do PEI, que a formação do jovem protagonista.

Figura 11 - Principal objetivo da escola do Programa Ensino Integral



Fonte: Adaptado do plano de Gestão da Unidade Escolar pesquisada (2019).

Um ponto que chamou muito a atenção foi a saída de um professor que atuou no projeto de vida e confidenciou ao PCA 3 a seguinte informação:

Ele está saindo (um professor), mas ele falou que uma das coisas que ele mais gostou de trabalhar aqui na nossa escola foi o projeto de vida. Ele saiu por motivos pessoais, mas a experiência que ele viveu conosco foi de grande valia a ele a qual levará para outras escolas (PCA 3).

Haja vista que o projeto de vida faz o aluno sonhar e alcançar o sonho ou encontrar novos caminhos, fazendo com que o aluno se valorize, em uma integração social, promovendo a autonomia com visão aberta e atualizada, tendo um propósito que é aprender e se conhecer melhor. O grande desafio é fazer o aluno ter uma visão integral de mundo, responsabilidade a partir dos 4 pilares da Educação.

Os quatro pilares da Educação ou aprendizagens fundamentais contidas no relatório de Jacques Delors (2003), que é o saber, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser. Estas aprendizagens estão intimamente ligadas, constituindo interação com o fim único da formação holística do indivíduo, uma vez que Jacques Delors (2003) aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentada nesses quatro pilares, que fazem parte, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada.

Como já relacionado na categoria 2, é válido ressaltar que para Fernandes (2017, p. 88), “os Projetos de Vida constituem o alicerce do Programa, são eles que movimentam o dia a dia nas escolas e servem como estímulo para a continuidade do trabalho docente e discente, tanto no seu percurso individual quanto no coletivo”. O autor conclui que o Projeto de Vida é um aspecto inovador, que possibilita ao estudante construir um sentido para sua formação e, “nesse processo irá se conhecer melhor, refletir sobre valores e escolhas, irá descobrir que futuro quer para si, quais caminhos terão que trilhar e qual empenho deverá dispender” (FERNANDES, 2017, p. 95).

Nessa linha de raciocínio, vimos que o projeto de vida é de suma importância ao jovem e ao aluno, tanto que o projeto de vida tem como uma disciplina diversificada, que é ele próprio e os acolhedores fazem parte de todo esse processo. Não se pode esquecer que a figura do acolhedor é extremamente importante, conforme o diretor relata:

É que assim, os acolhedores quando recebem os alunos, já perguntam qual o projeto de vida, não são os professores que fazem isto no caso aqui é a equipe da Vice-Diretora, agora ela vai fazer o acolhimento em outra escola. Uma das funções do acolhedor é tirar o PV (projeto de vida) do aluno (DIRETOR).

Mesmo terminando o 3º ano do ensino médio, alguns acolhedores se sentem ainda parte integrante deste processo e tão participantes que é algo gratificante ao ponto de se oferecerem a Vice-Diretora para realizarem a ação de acolher em outras escolas de forma que:

Pessoal do terceiro ano vai fazer, quer participar do acolhimento do ano que vem (2019), eles querem. Eles saíram da escola, mas eles falam não, eu faço não por mim, por você. Eles já se propuseram a participar. Então, isso é legal. Coisa que eles não faziam também era prestar vestibular. Nós formamos 13 alunos do terceiro ano esse ano. Dos 13, sete entraram na faculdade. Coisa que eles não faziam, né? Então, alguns dos trabalhos que a gente tem, as outras disciplinas, projeto acadêmico, então, isso tudo fez com que eles quisessem continuar o projeto de vida deles. Que é o que move a escola (VICE-DIRETORA).

Fica aqui registrado o quanto é importante o projeto de vida, o quanto isto mexe com os alunos no dia a dia a qual geram reflexos e impactos positivos na vida de cada um, salientamos que a escola pesquisada não tinha esta felicidade de poder dizer que de 13 alunos 7 entraram em faculdades, foram para o nível superior, e ainda relata o Diretor onde:

Os acolhedores também são pessoas que falam pela escola, na escola regular o professor que fala. Chega alguém aqui eles que falam. Aí foi visitar a escola são eles que falam. Então, você faz com que o aluno se exponha. Então, eles não são tímidos mais. Eles são protagonistas mesmo. É que move o projeto, está no programa e atingimos o nosso objetivo (DIRETOR).

Nessa perspectiva, o trabalho com o Projeto de Vida traz sentido e significado para a vida escolar, uma vez que os alunos estabelecem uma relação entre seu progresso acadêmico e sua realização pessoal, percebendo sua capacidade de concretizar seus sonhos por meio das vivências e aprendizagens adquiridas na escola em seu cotidiano com os professores e seus colegas.

Categoria 4: Diretoria de ensino e o programa ensino integral: uma relação necessária

No caso da escola pesquisada, o que ficou claro é que pelo consenso dos sujeitos que participaram da técnica da Roda de Conversa, é que esta unidade escolar é a primeira da região a qual ela pertence, viu-se que a própria diretoria de ensino desta região está passando pelo primeiro processo a implantar o PEI, ou seja, a própria diretoria de ensino não tinha vivenciado alguma escola com o PEI em andamento, sendo assim esta foi a primeira, da mesma forma com a Supervisão de ensino também não vivenciou na prática a implantação do Programa. Diante deste cenário o próprio Diretor, Vice-Diretora, PCG e PCA, concordam que:

Não houve suporte, pois, a supervisão de ensino, era autoritária, sem experiência no programa e extremamente intransigente, sem know-how, não tem modelo de trabalho, não tem nada, no fundo o que poderia ser feito para melhorar? Um suporte maior, que é um suporte administrativo maior, porque a gente trabalha sem suporte (DIRETOR, VICE-DIRETORA, PCG, PCA).

De fato, o clima organizacional não era dos melhores, pois as ações não fluíam bem, parecia que não havia um alinhamento entre o dirigente de ensino com a supervisora de ensino que tinha como atribuição dar todo apoio necessário a equipe da escola, juntando tudo isto, mais a falta de tempo, de experiência da supervisora de ensino e também a falta de vivência do programa por parte do dirigente, ficou tudo mais difícil de fluir tanto que a Vice-Diretora comenta que:

Ela vem aqui na escola e não agrega, não dá um elogio, só impõe, ou seja, não é assim, não da sugestão e gera um clima muito difícil de se trabalhar, só conseguimos, pois, a equipe é que fez a diferença, tivemos momentos difíceis, mas conseguimos seguir em frente mesmo com estas dificuldades (VICE-DIRETORA).

Para Clemente (2015, p. 106), “Nota-se que na formação das equipes escolares o supervisor da PEI, atua como um multiplicador na formação, apropriando-se dos preceitos do programa inicialmente em uma auto-formação para depois atuarem na formação dos gestores escolares e conseqüentemente dos professores”, haja visto a necessidade de sempre estar se atualizando frente aos possíveis ajustes que o programa pode ter ao longo do tempo.

Diante do exposto pela Vice-Diretora, o Diretor afirma que tudo o que foi feito em um ano de adesão pela escola pesquisada foi feito na raça, com o apoio da equipe, ou seja, Vice-Diretora, PCG, e os PCA, e demais funcionários da escola.

O PCG e a Vice-Diretora comentam que:

A supervisão tem dificuldade, mas não foi só a supervisão, lá em cima mesmo, até os pagamentos de salários estavam enrolados no começo do ano e que a diretoria estava lá acompanhando, teve professor que veio receber o salário somente no mês de maio que era de fevereiro (PCG, VICE-DIRETORA).

De acordo com a Secretaria de Educação (2012, p. 32), o Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral tem como pressuposto teórico e metodológico “a gestão escolar democrática orientada aos resultados da aprendizagem de seus alunos. Para operacionalizar esses pressupostos, aplica-se o método PDCA para a gestão dos processos, o que contribui para a melhoria contínua das práticas pedagógicas que se desenvolvem nas escolas”. Diante do exposto, a supervisora de ensino alocada na escola pesquisada só queria gerenciar o PDCA, mas aparentemente com uma visão mais teórica, pois de prática tinha pouca vivência e ainda tinha muita dificuldade de relacionamento interpessoal.

Portanto, a expectativa é que, por meio de Programa de Ação, a atuação do profissional se alinhasse às diretrizes do Programa de Ação da Escola e conseqüentemente às do PEI. O que o autor do presente trabalho quer dizer é que o que se lê na teoria não se aplica na prática, se referindo a equipe de suporte da diretoria de ensino que realmente deixou a desejar conforme o diretor relata:

O que poderia ser feito para melhorar? Um suporte maior, que é um suporte administrativo, porque a gente trabalha sem suporte, por que quando ligamos lá na secretaria de educação para tirar uma dúvida, vimos que o próprio suporte não consegue nos ajudar para nos dar um suporte (DIRETOR).

Na visão do PCG, que se apropriou da documentação do PEI, ficou transparente que alguns pontos geraram dúvida em sua operacionalidade, levando a possíveis erros de procedimento até mesmo nas orientações, mas tudo isso ocorreu pela falta de informação da alta gestão da diretoria de ensino. Por isso, a partir do momento que a escola pesquisada fez o 1º acolhimento dando suporte a outra escola e participando de reuniões com escolas que já estavam no programa, viram que realmente tiveram dificuldades, mas as outras escolas onde a diretoria de ensino e supervisora de ensino já tinham vivenciado outros projetos perceberam que houve experiências mais eficazes.

Em algumas reuniões que a Diretoria da escola pesquisada participou em outras escolas, viu-se que:

De acordo com o que nós tínhamos, a gente realizou o que a gente imaginou mesmo. Porque quando a escola participava das reuniões, o primeiro ano é de sobrevivência. Esse é o lema deles lá. Primeiro ano de sobrevivência, o segundo ano é de conhecimento e o terceiro ano é de consolidação. Então, do que eles imaginavam, que o primeiro ano é de sobrevivência, a gente atingiu (DIRETOR).

Portanto, o processo ocorreu com muitas dificuldades, com pouquíssimo apoio da diretoria de ensino e como também da secretaria de ensino, mas a equipe da escola pesquisada se mostrou muito coesa e teve atitude para que as coisas andassem da melhor forma possível. É oportuno destacar que o pesquisador já que tem ciência que há escolas que estão bem mais estruturadas, porque estas passaram por um processo de maior qualificação.

Em síntese, dá para termos a certeza de que a falta de vivência do programa em si pela diretoria e supervisão de ensino acarretaram as dificuldades passadas pela equipe gestora da escola pesquisada, pois há diversas escolas já em toda plenitude com o PEI, o pesquisador acredita que se a escola pesquisada fizesse a integração e capacitação em um escola que estivesse no PEI há pelo menos uns 3 anos no mínimo com certeza esta formação daria mais base e fruto para o sucesso deste primeiro ano de adesão, porém com menos sofrimento e uma maior assertividade no cotidiano escolar.

A Resolução SE nº 49, de 19-7-2013 trouxe orientações sobre a organização e o funcionamento das escolas participantes do PEI nos termos da LC 1.164/2012. Uma das ações deste dispositivo refere-se à “implantação gradativa do ensino integral nas escolas estaduais, comportando organização e funcionamento próprios, além da adesão da comunidade escolar ao programa de ensino integral, por meio de consulta ao Conselho de Escola” (SÃO PAULO, 2012, p. 1). Em virtude desta resolução, a mesma faz referência a implantação de forma gradativa, ou seja, fase a fase, etapa a etapa com suporte e apoio, e que as coisas sejam factíveis. O Diretor comenta que:

Porque assim, quando a gente em dúvida, você liga lá. E a pessoa que te atende lá no suporte da educação não sabe dar o suporte, então você não tem suporte porque a ideia é você ligar e tirar dúvidas, só que eles também têm dúvidas, aí você fica se suporte, um fala que pode e o outro fala que não pode (DIRETOR).

Em suma, é mais uma fonte de informação que denota que algumas diretorias de ensino, diante do programa, não estão bem estruturadas o suficiente, e isto ficou transparecido, pois os sujeitos da pesquisa deram exemplos de outras unidades escolares onde o PEI foi muito bem consolidado, de chegar ao ponto de ter alunos em

fila de espera por vaga. Em outras palavras, outras escolas que implantaram o programa passaram por um processo de aprendizagem mais estruturado.

Até mesmo a busca por novos alunos nas regiões onde o PEI está sendo adotado, em alguns casos o próprio corpo de gestores vai a campo para realizar reuniões em escolas de ensino médio regular, nesta ação até os acolhedores dão este apoio, o intuito aqui é angariar mais alunos. Dessa forma, se fortalece o grupo e a escola na continuidade com o programa com os próximos anos.

Categoria 5: Cotidiano da escola e o programa ensino integral

Ainda que as categorias citadas anteriormente em algum momento se relacionem, pois o PEI é de uma enorme abrangência, onde as cinco premissas do modelo de gestão passam por todo o contexto do PEI, sendo elas, a primeira do Protagonismo, a segunda é da Formação Continuada, a terceira é da Corresponsabilidade, a quarta é da Excelência na gestão e a quinta é da Replicabilidade, muito importante como as demais, portanto se faz necessário que o dia a dia da escola flua da melhor forma minimamente possível, podendo cumprir o todo que o PEI prega.

Pelos pontos conversados pela técnica da Roda de Conversa, o dia a dia além de muito corrido, tinha pontos do programa que eram novidade para todos. A escola se deparou com várias situações que ainda não estavam aderentes ao programa, como por exemplo a própria infraestrutura física, a equipe de funcionários, docentes, etc, mas mesmo assim as coisas tinham que andar.

Conforme DIAS (2018), se tornou evidente a intensificação do trabalho, onde foi visto que nem todos os docentes estão preparados para atuar nesse novo modelo de educação. Neste sentido, o próprio PCG relatou que:

A escola não estava preparada fisicamente, o mesmo para a equipe, no regular tinham 30 professores, os professores não queriam, mas eles também não deixaram de apoiar para que virasse uma escola integral. Da equipe de 30 educadores, somente 7 aceitaram. Daí para frente começaram a trabalhar em 2018 na escola integral com a equipe reduzida o Diretor, Vice-Diretora, um PCG, três PCA e 9 professores destes 9 foram contratos totalizando uma equipe de 15 educadores (PCG).

A Vice-Diretora complementa e corrobora que:

Eu acho que os professores novos também que entraram, até se adequar à nova realidade da PEI, porque eles vêm com uma cultura da escola regular. Tem uma cultura que tem várias pautas, nunca teve problema, modo de trabalho, então, esse começo de ano, esse primeiro semestre, foi de estruturação, porque eles não estavam acostumados a fazer a documentação de aula (VICE-DIRETORA).

Como visto anteriormente, esse cenário vai ao encontro do que foi pautado pela Vice-diretora e PCG. Diante dessas afirmações, cabe aqui analisar e ajustar alguns procedimentos e o processo dentro do PEI, pois os docentes são partes integrantes do êxito do projeto, são eles os multiplicadores de conhecimento e transformadores gerando subsídios aos alunos.

Os docentes têm apoio do programa e na escola pesquisada que tem acesso ao (PIAF), que é um programa individual de aperfeiçoamento, plano individual, pois é a partir dele que se começa a gerar as avaliações, desta forma o Diretor comenta que:

Plano individual de aperfeiçoamento e formação, parte dos resultados das avaliações, de forma que é avaliada para investir neste aperfeiçoamento, ou seja, onde o docente recebe uma maior carga de treinamento aonde ainda tem dificuldades, para desenvolver melhor suas competências onde está mais fraco (DIRETOR).

Certamente o PIAF fortalece os pontos fracos dos docentes de forma a passarem por este processo de aperfeiçoamento, levando em consideração que envolve também a avaliação 360º que é de competências, e isto engloba a todos, Diretor, Vice-Diretora, PCG, PCA, todos entram via internet e avaliam a todos, tudo online, respondendo um questionário, do que foi cumprido, o que falta cumprir do seu programa, de lá é que sai a elaboração do plano individual de aperfeiçoamento, capacitação e formação da equipe gestora e demais envolvidos.

O cotidiano de fato não é simples pois já começa pela adesão interna da equipe de professores, a qual o PCG afirma onde:

Tinham 30 professores do regular, os outros não se interessaram, eles foram removidos para outra escola, e aí, nós ficamos só 6 professores, é uma dificuldade que eu já senti, é achar profissional para escola de ensino integral, ao menos aqui na nossa região. Aí, nós ficamos, começou o ano e a escola, a nossa escola, o PEI surgiu em 2012 (PCG).

Esta questão de avaliação, ou seja, são muitos controles e procedimentos que o PEI exige como programa onde os sujeitos integrantes deste processo que precisam atuar, também passam pela avaliação 360º que é de competências, temos outras com sinaliza o PCG:

Quanto a falta, controle mais rígidos de falta, avaliação que acontece no meio do ano, em junho, e agora no final de dezembro, que até vocês citam aí de avaliação, e aí, tem uma outra avaliação, que é de resultados, que o profissional cumpriu ou não cumpriu no semestre, chamada (ARAPE), Avaliação de reconhecimento de aprendizagem prévia (PCG).

Todos esses procedimentos fazem parte do plano ação e como Diretor comentou é que quando começa o semestre, se faz uma programação de tudo, o que vai fazer, naquele semestre que é chamado de programa, como se fosse um roteiro, aí no final do semestre, o professor pega esses programas de educação e o seu

superior imediato vai conferir o que você cumpriu ou deixou de cumprir de forma que o Diretor trata:

Então, eu olho o da Vice-Diretora, o PCG vai olhar dos PCA, dos professores que estão aqui. E aí, verifica a avaliação, eles vislumbram do que foi que atingiu, o que não atingiu, e assim sucessivamente, mesmo assim tem falha, tem coisa que precisa ser ajustada. (DIRETOR).

Outra questão que desmotiva no dia a dia como registra o diretor é que em janeiro de 2018 eles adaptaram as escolas, depois os recursos, porém na escola pesquisada não passou nada por adequação, onde o PCG complementa:

Sim, a parte estrutural da escola, teve alguns professores, inclusive, deram espaço pra entrevistas esperando algo diferenciado. Até teve um caso de um professor que passou pela entrevista, veio para cá, participou da nossa primeira reunião. Aí, nós participamos da reunião foi exposto o negócio que a Vice-Diretora colocou, o que a escola poderia oferecer com a infraestrutura. Aí, teve uma reunião ele procurou a direção nossa, falando que sairia e aí, saiu. Daí ele saiu. (PCG).

Diante deste complemento anterior a Vice-diretora afirma que a infraestrutura que de fato não mudou sendo que:

É, mas a promessa tem dois laboratórios, deveria ter um laboratório seco e um molhado, tem armários para alunos, que tem pressa disso. Então, isso é o mínimo e eles não fizeram nada. Quer dizer, material, se nós não tivéssemos um laboratório bom, que o Diretor tinha montado, que ele já era diretor antes, a gente não ia ter material para trabalhar (VICE-DIRETORA).

Ainda o Diretor fecha o assunto da seguinte forma:

Não veio nada de fora, nada, no nosso caso aqui, estas mudanças, algumas escolas tiveram, inclusive mudanças estruturais. Então, essa escola, não passaram por esse processo ainda, quem sabe um dia. Em outro falaram que iam chegar, deveria chegar armários para os alunos, para os alunos terem armários para uso nos laboratórios (DIRETOR).

No estudo de Marques (2017) tem como título “Tempo Escolar Estendido: Análise do programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo”, foi visto que ainda há questões voltadas à infraestrutura com impacto financeiro, recursos materiais. É importante o envolvimento da comunidade a qual o que é proposto pela política pública estadual. Sendo assim, a pratica está um pouco a quem da teoria; logo, há ações a serem ainda realizadas para termos menos dificuldade na implantação do Programa.

Fica nítido que ao longo dos anos, o programa já deveria ter passado por mais ajustes e até mesmo nivelamento de forma que os gestores envolvidos cada vez mais estivessem passando por um processo de melhoria contínua, todo programa ao longo de sua trajetória precisa ser ajustado de forma a melhorar o que já se faz bem, pois ao usar a ação da replicabilidade do modelo, terá mais êxito.

Com a análise geral dos fatos, a escola de ensino integral pesquisada, começa com a jornada ampliada de nove horas, conquistar o aluno para esse novo modelo é um dos primeiros desafios do dia a dia, da mesma forma que os professores, que trabalham em regime de dedicação exclusiva, um novo modo de trabalho na qual tudo que se faz na escola precisa ser evidenciado, ou seja, é um grande desafio no cotidiano escolar a qual nem todos da gestão estão acostumados.

A Vice-diretora pontua e o PCG, PCA e Diretor concordam em:

São muitas ações, fora que as promessas de uma escola estrutura ficou só no papel, não chegaram armários dos alunos, laboratórios, tecnologia, desta forma os professores que ali estão é por amor a profissão, por acreditar que a educação vale a pena, o tempo escolar estendido possibilita a ampliação de oportunidades ao estudante e o fato de ser avaliado por todos através da avaliação 360º, faz com que o profissional se esforce mais para alcançar a excelência no trabalho (VICE-DIRETORA).

O professor, além de todas as documentações, tais como plano de aula, plano de ação, programa de ações, guias de aprendizagem, aulas diversificadas, agendas bimestrais e atividades complementares, é um vencedor, pois nem sempre muita documentação denota controle, mas pode apresentar burocracia por trás dos procedimentos que as vezes não foram bem desenhados: esse é o cotidiano. Vale salientar que o professor deve estar sempre atualizado, fazendo cursos, e sendo formado nos ATPC, aula de trabalho pedagógico coletivo.

No registro a Vice-Diretora relata que no final do primeiro ano de adesão que foi em 2108, quatro professores dos quinze saíram do programa, três deles por vontade própria e um por ter nota baixa na avaliação 360º. Neste caso, a avaliação é de suma importância para a coesão do grupo envolvido de maneira a ficar quem realmente quer e tem devolutivas positivas.

Categoria 6: O Gestor escolar e o PEI: um trabalho a serviço da educação de qualidade

De certa forma para que a escola oferte um programa de ensino integral de qualidade tudo o que já vimos de legislação, das diretrizes, etc., precisam estar em consonância em todos os seus requisitos, isto é, com as premissas do programa, de forma planejada e muito bem estruturada para que a equipe gestora tenha condições plenas de implantar o PEI.

Quando o PCA 2 descreve e o PC1 e PC2 concordam com relação ao plano de aula onde:

Com o plano de aula, o professor acaba não tendo como fugir, aí tem que cumprir o planejado, tanto que quando ele vai assistir as aulas, a gente vai com o plano de aula, acompanha a aula junto com uma ficha, a gente fica ticando aquilo que a pessoa está cumprindo e o que não cumpriu e a gente tem que analisar os planos de aula dos professores (PCA 2).

Há realmente uma forma de analisar o que vai ao encontro de melhorar o que está sendo praticado como plano de aula, pois o PCA de uma forma geral se sente mal em avaliar seus pares, de forma que:

Para mim, essa foi a pior parte como PCA, porque até então, é o seu colega, você observa uma coisa ou outra, mas enquanto você é o coordenador de área e você tem que ir lá e assistir a aula com esse objetivo, pontuar o que a pessoa fez, mas na prática a gente vai sabendo levar (PCA 1).

O próprio PCG, sai em defesa e relata que:

Agora, quanto a esse trabalho de gestão de pessoas mesmo, não pedagógico, eu acho que é uma situação e eu vou defender meus colegas do PCA, a situação é bem complicada para você adequar, porque foi como você falou, no momento eles são PCA, quando você está analisando, ajudando o colega, essa é a função nossa, ajudar o professor que está em sala, só que aí, um minuto depois eles já estão em sala. Então se torna, em questão de minutos coordenador vira professor, talvez seja a função mais emblemática, mais nova, que eu acho que surgiu na escola pública, né? (PCG).

Portanto a qualidade tem relação com a participação e envolvimento do aluno, conforme o Diretor deixa explícito que:

Tem participação dele (aluno) tem professor nenhum. É só isso. E é legal também que aqui, na escola integral e as eletivas são multiseriadas. Pegamos alunos, passamos sala em sala, no caso, professor primeiro, então, você acaba tornando solidários. Terceiro grau é junto com segundo e com primeiro ano. Então, você começa a integrar uns com os outros, sem separar o primeiro do segundo e do terceiro ano, você ajuda na liderança deles, em uma escola tradicional, teoricamente, professor fala e o aluno escuta. No caso da escola integral. Dá aula, depois só recebe. Numa escola integral, o aluno tem que interagir, propor, levantar a proposta, reunir aluno e tornar a coisa dinâmica (DIRETOR).

Com efeito, o caderno do gestor sobre as Diretrizes do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2015, p. 21) estabelece que os profissionais devem exercer sobre os educandos “uma influência construtiva: estar próximo, estar com alegria, sem oprimir nem inibir, sabendo afastar-se no momento oportuno, encorajando os estudantes a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade. Espera-se, portanto, que todos sejam referência afirmativa, fonte de inspiração e apoio para a vida dos adolescentes e dos jovens”.

Sendo assim, o registro do Diretor, além de ser um fato, vai ao encontro do que permeia a diretriz do PEI, fora também que o pesquisador tem um ponto de vista muito forte onde a gestão faz a diferença, quando temos uma equipe coesa, com gestão focada, a chance de êxito nas ações são grandes, quando da mesma forma trabalhamos em um clima organizacional de harmonia, tudo fica transparente, todos

os envolvidos se sentem participativos no processo gerando mais produtividade e sucesso. Sendo assim, trabalhar em equipe, de forma planejada e organizada leva o processo a ter mais êxito.

Não podemos deixar de registrar que, no dia a dia de uma escola, o relacionamento com os alunos é muito importante, onde o olho no olho faz a diferença tanto que temos diversas histórias da longa trajetória de vida estudantil, que fomos muito bem orientados e influenciados de forma positiva pelos nossos respectivos professores, ou seja, quem não tem uma ótima lembrança de um professor/professora lá dá época da infância? De fato, todos têm.

A qualidade realmente vai além da educação, diante do exposto pela Vice-Diretora, é impressionante o resultado de algumas ações, como o retorno da evolução que ela vivenciou e registrou onde:

A gente que vem do colégio regular, esse foi o primeiro ano que não teve nenhuma reprovação. Então, a gente conseguiu atingir todos, né? Até o aluno que era problemático, vai, o aluno "X", que é um menino difícil, era das drogas, um monte de coisa, ficou aqui e ele saiu fazendo poesia. Tem lá seus defeitos, mas ele conseguiu passar. Então, eu acho que isso daí faz com que a gente salve alguns alunos, né? Isso aí foi gratificante. Você olhar um aluno com outros olhos. A tutoria faz com que você olhe o aluno não só na área acadêmica, mas no lado pessoal mesmo. É assim, né? (VICE-DIRETORA).

O PCG comenta e complementa sobre a gestão e vendo o registro acima fornecido pela Vice-Diretora, ele atesta que:

E a gente também procura. Nós somos obrigados a procurar. Mas para outras coisas, a gente estudava, passava para o aluno, depois a gente replicava e outro professores, mas os PCA também vão atrás. Eu acho que muita informação que vem de cima, ela vem muita confusa, eu acho que uma das falhas, uma das poucas falhas desse projeto, é algo mais elaborado em cima, me parece mal planejado (PCG).

A adequação do ensino regular para o ensino integral, na visão do pesquisador deveria ter uma fase de transição e nesta fase a qual a mesma poderia estar ocorrendo em paralelo, daria uma maior sustentação e estímulo a gestão, o próprio diretor como gestor se frustra e este sentimento precisa ser contido até mesmo para não deixar a equipe esmorecer, ou seja, embora a teoria prescreve um curso a pratica mostra outro, o Diretor conclui que:

Porque roda muito, gira muito, então quem idealizou o programa, nem sempre é quem executa. Aí imagina, é a mesma ideia do que o outro, mas o negócio não se encaixa. Lá em cima, o cara que idealizou, idealizou um ambiente com um profissional e um aluno. Então idealizou três coisas para que o trabalho funcionasse. Então, a primeira coisa é o ambiente que já não ajudou porque o ambiente deveria estar novo, com lousa branca, com tomada referenciadas, empenhados, equipe formada, estruturada (DIRETOR).

Logo o exposto apresenta um cenário inicial com baixa estrutura, a diferença é a gestão, pois tanto o aluno como a equipe gestora espera encontrar um cenário igual

o que está descrito nas premissas do programa e quando isto não ocorre, gera a frustração, porém mesmo com estas dificuldades, são os profissionais desta equipe de gestores que lutam, buscam alternativas para que a escola se transforme com muito engajamento e dedicação. Desta forma, o programa pode ter uma maior longevidade.

Nesse sentido, fazendo uma analogia, a terceira premissa, que é a Corresponsabilidade, pela qual a comunidade escolar constituída pela equipe escolar, alunos, responsáveis e instituições parceiras estão comprometidos com a melhoria da qualidade da educação, vimos que ainda temos muito a fazer para que este estudo da escola pesquisada, pois nos deparamos com muitos perrengues em função de não terem recebido uma ação de replicabilidade que deveria dar suporte por uma equipe já de experiência do programa, o pesquisador quer deixar registrado que a qualidade neste caso ficou comprometida, pois houve pouco apoio, referindo-se à diretoria de ensino e supervisão de ensino.

É importante ressaltar que a quinta premissa diz respeito à replicabilidade que visa à transferência das metodologias comprovadamente válidas e passíveis de replicação entre as escolas do Programa Ensino Integral, assim como entre as demais escolas da rede pública. Em suma, um modelo de replicabilidade é de extrema importância e relevância para que se possa aplicar em demais unidades escolares que vierem a aderir ao PEI.

De acordo com o histórico passado pela Vice-diretora, fica claro que alguns problemas já existem logo no início do processo, conforme o trecho que segue:

A transformação de escola regular para a escola PEI, foi feita via inscrição para saber quem iria continuar na escola, nos referimos aos funcionários da escola, onde os mesmos passaram por um processo de entrevista e neste primeiro ano de adesão em 2018, quem estava na escola ficou, mesmo não sendo qualificado pelo processo de entrevistas. (VICE-DIRETORA).

De fato e em consenso geral, de todos os sujeitos da pesquisa, no decorrer do ano de 2018, que foi o ano de adesão, todos os gestores foram avaliados e alinhamentos, a ARAPE, Avaliação de Reconhecimento de Aprendizagem Prévia, apresentava onde o gestor poderia melhorar e como fazer. A diretoria de ensino, por ser a 1ª escola a implementar o PEI, se mostrou pouco preparada: o dirigente não dava o devido apoio, a supervisora de ensino tinha pouca experiência no PEI, atuava sem bases concretas e a própria diretoria de ensino não colaborou em nada, exemplo dos professores demoraram quase 4 meses para começar a receber o salário com 75%, ou seja, já tendo desmotivações.

Neste sentido o PCG, PCA, Vice-Diretora e diretor deixaram claro que:

A supervisora de ensino era uma pessoa difícil de se lidar, não gostava de fazer parcerias com as outras diretorias de ensino que já estavam há mais tempo no programa e muitas das capacitações foram somente estudos dos Cadernos do PEI, sem a troca de experiências com as outras escolas. Fizemos por conta própria visitas em algumas escolas PEI (PCG, PCA, VICE-DIRETORA).

Apesar de todos esses problemas, a equipe gestora conseguiu passar pelo 1º ano de adesão, já estão na metade do 2º ano, sabem que tem muito o que melhorar, mas de fato continuam lutando, a busca de novos alunos e retenção dos alunos atuais, de formar a estarem mais estruturados, podendo seguir em frente nesse novo modelo de ensino integral.

A seção apresentou toda a discussão dos procedimentos metodológicos, frente ao modelo usado nesta pesquisa, bem como a elucidação dos fatos registrados e categorizados como também interpretados na perspectiva da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin.

5 PRODUTO: METODOLOGIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE GESTÃO PARA INGRESSANTES NO PEI.

O Mestrado Profissional (MP) em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul prevê, ao término do curso, a elaboração de dois produtos, quais sejam, o Trabalho Final de Curso e um segundo produto, que se concretizará como elo da pesquisa com o objeto e o ambiente investigado. Essa opção está fundamentada no artigo 4º da Portaria Normativa nº 17/2009 (BRASIL, 2009), que regulamenta o primeiro objetivo do MP, que, em síntese, busca “[...] capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional [...]” (BRASIL, 2009, p. 21).

A Proposta da metodologia de implementação tem como principal objetivo dar subsídios e capacitação aos gestores ingressantes ao Programa de Ensino Integral, de modo a cumprir de forma planejada todas as etapas, promovendo o forte aperfeiçoamento e já vivenciando escolas em pleno programa em andamento, resultando na criação de modelos de replicação. Não há como planejar um modelo de replicabilidade sem antes ter de fato implementado o programa, fazendo os devidos ajustes em um processo de melhoria contínua e dele tirarmos as lições aprendidas, ou seja, para que as próximas unidades escolares tenham mais tranquilidade na fase de implantação.

O pesquisador que atua na área de consultoria com metodologia de implementação em gestão empresarial, quis trazer esta vivência e experiência de longa data para a gestão educacional, ou seja, de um modo geral todo o programa tem uma metodologia para ser implementado e o mesmo passa por procedimentos e processos de melhoria contínua, dando base, portanto, para realizar cada vez mais melhores implantações a gestores ingressantes ao Programa.

Existem no mundo empresarial diversas metodologias de gestão empresarial de êxito que podem, em sua essência serem adaptadas à gestão educacional, como apoio serão sugeridos alguns vídeos com foco em conceituação, conscientização de uma ação real praticada com uma consultoria na área educacional, que neste caso em total relação com o programa de ensino integral, não podemos esquecer de tratarmos de gestão de mudanças. Ressalta-se que é importantíssimo ter as ações de

agente de mudança que tem como objetivo dar apoio em todo o contexto da implantação de uma nova metodologia.

Assim sendo, os vídeos a seguir poderão ser utilizados na formação continuada pelos, como um reforço, até mesmo como informação que pode e deve ser replicado a todos envolvidos no programa de ensino integral, já que a equipe é parte integrante do sucesso e êxito da implementação do programa, é fato que a metodologia tem como premissa dar o norteamento as ações, de como as ações precisam de fato acontecer sendo norteadas pelas diretrizes do programa.

Vídeo 1: este refere-se: alinhamentos Verticais e Horizontais – Educação, com duração de 9 minutos e 52 segundos.

Acesso: <https://youtu.be/NBExovGGzKo>

Fonte: <https://www.guzo.com.br/educacao>

Vídeo 2: este refere-se: segredos do PDCA – Gestão de Negócios, com duração de 9 minutos e 54 segundos

Acesso: <https://youtu.be/pzSONfYDE7w>

Fonte: <https://www.guzo.com.br/educacao>

Abaixo estão descritas algumas fases a serem trilhadas nas etapas da Metodologia a seguir, mas o intuito foi elaborar um vídeo para apoio e suporte como um passo a passo dando o norte a ser trilhado ao Diretor Gestor. Vide link do Produto.

https://drive.google.com/open?id=158gqWbDSqtLkj9nWR-yDpyt_ia0kFBVz

Fases da Metodologia de Implementação: Plano de Ação.

- 1 – Planejamento
- 2 – Fluxo das Ações – Desenho do Projeto
- 3 – Modelagem do Projeto
- 4 – Preparação do Ambiente Escolar
- 5 – Em operação e Suporte

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem uma característica bem especial, que foi a análise da Implantação do Programa de Ensino Integral (PEI) em 2018, do Governo do Estado de São Paulo, em seu 1º ano de adesão da implantação na escola pesquisada, como também seu 1º de projeto de implantação da Diretoria de Ensino desta região da cidade de São Paulo. Diante deste breve relato, salientamos que foi tudo novo, tanto para a diretoria de ensino como também para a equipe gestora da escola, a qual teve a grata missão de aplicar esse novo modelo de ensino integral.

De fato, analisamos quais foram os desafios enfrentados pela equipe gestora desta escola de ensino médio no 1º ano de adesão ao PEI, tendo em vista a importância da educação como alavanca de desenvolvimento social, e neste caso em específico, o programa tem como eixo principal e mola propulsora que é Projeto de Vida que consta na diretriz do programa introduzido ao modelo pedagógico. Este é o ponto principal por onde o programa é gerido.

Para a SEE, “ensinar o aluno a olhar, a dizer, a escutar, a perceber a si mesmo e ao outro, a respeitar a si mesmo e ao outro, a responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo é um princípio que ancora o Projeto de Vida [...] (SÃO PAULO, 2014, p. 7). Vale destacar que “ter um Projeto de Vida é refletir sobre o que se quer ser no futuro e planejar ações concretas para chegar lá. É o traçado entre o ser e o querer ser” (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

Sendo assim, esse norte da SEE é o ponto focal do programa e a nossa pesquisa girou em torno de toda a diretriz do programa de forma que abordamos os sujeitos da pesquisa pela técnica da roda de conversa com a presença e participação do Diretor, Vice-Diretora, (PCG) Professor Coordenador Geral e três (PCA) Professor Coordenador de Área, além do pesquisador e do professor orientador. Nesse procedimento tivemos a felicidade de termos o envolvimento de todos de forma muito tranquila e harmoniosa.

Os desafios enfrentados foram inúmeros. Analisando os depoimentos dos participantes da pesquisa, bem como observando, *in loco* verifica-se que fragilidades desde a infraestrutura física que não está adequada ao PEI, assim como há queixa

acerca da formação do grupo de professores e demais profissionais da educação com vistas ao atendimento das demandas do Programa Ensino Integral².

Sendo assim, podemos elencar, ou até mesmo elucidar situações que geraram muitos impactos na operação do dia a dia, ou na gestão do dia a dia, mas de fato a diferença foi feita pela equipe gestora, portanto o ponto crucial a qual o pesquisador enfatiza é que a Direção de Ensino desta determinada região da cidade de São Paulo, não tinha vivência de campo no programa de ensino integral e isso também transpareceu pela própria supervisora de ensino que fazia a gestão dentro da escola, denotando pouco conhecimento da prática com o programa.

A análise dos dados permite afirmar que ainda há uma distância significativa entre o contido nas diretrizes do programa em sua teoria *versus* a realidade dos fatos que realmente vem sendo aplicado no dia a dia. Embora esta questão em nosso ponto de vista esteja alicerçada pelas diretrizes do programa, na prática não foi isto de fato que ocorreu, tanto que a questão de infraestrutura física, mesmo não estando no padrão que o programa exige, a equipe gestora tem procurado realizar suas ações da melhor forma possível.

Por conseguinte, é importante salientar que os sujeitos da pesquisa se queixaram muito do formato utilizado pelo SEE para o desenvolvimento da formação inicial deles. Essa formação, segundo eles, teve um caráter muito teórico, foi realizada em um espaço diverso da escola o que, na visão deles, não foi o ideal, para que fosse planejado a replicação do modelo em outras unidades.

Uma das premissas do Programa é a Replicabilidade que visa à transferência das metodologias comprovadamente válidas e passíveis de replicação entre as escolas do Programa Ensino Integral, assim como entre as demais escolas da rede pública, logo quando as metodologias são validadas, ajustadas se necessário, e dela tiramos as lições aprendidas, no caso da escola pesquisada com certeza o fato da diretoria de ensino e supervisão de ensino não terem vivenciado o programa, fez com que as ações fossem, mais difíceis de acontecer. Salientamos que o programa é acompanhado por sistemas de avaliações para a qual envolve toda a equipe gestora que tem inclusive programas com o (PIAF) Plano individual de aperfeiçoamento e

² Esse quadro foi verificado até o término da realização dessa pesquisa em maio de 2019.

formação e a (ARAPE) Avaliação de reconhecimento de aprendizagem prévia justamente para dar capacitação e conhecimento aos envolvidos.

Portanto quando nos referimos a formação e capacitação, a segunda premissa do Programa é a Formação Continuada da equipe escolar, entendida como processo permanente de aperfeiçoamento profissional, comprometido com o autodesenvolvimento na carreira e com o papel de educador. (SÃO PAULO, 2012; BARBOSA, 2016).

Contudo, acreditamos que estas ações poderiam ser realizadas em momentos diferentes, bem antes de iniciarem a implantação do programa, e acontecer de forma planejada com cronograma publicados, ações e corresponsabilidade dos envolvidos e aí vai da melhor forma possível. Como a equipe gestora poderia ter passado por outras experiências em escolas com mais tempo de adesão ao PEI, com certeza na prática seria um processo mais tranquilo.

A própria seleção e ou entrevistas realizadas com os professores também seguem critérios, mas se algum professor se por acaso não for selecionado, o mesmo fica na escola e participa do programa, que não é correto, e a ausência da secretaria da educação é notória, com baixo envolvimento e pouquíssimo comprometimento. Percebeu-se que não houve um planejamento com ações de curto, médio e longo prazo, de forma que a equipe gestora tivesse plena consciência que as coisas são muito diferentes quando nos referimos a questão do ensino regular frente ao ensino integral.

Na análise de Dias (2018), o fato do aumento salarial, trabalhar somente em uma única escola, tem aumentado o número de docentes a aderir ao programa PEI, mas se tornou evidente a intensificação do trabalho, onde foi visto que nem todos os docentes estão preparados para atuarem neste novo modelo de Ensino Integral. Nesse sentido o pesquisador infere com base nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa onde tanto o professor como o aluno a princípio já começaram no programa desmotivados, pois fisicamente nada mudou, a equipe gestora e os professores principalmente estavam acostumados a outra realidade, mas mesmo assim houve dedicação para ultrapassar estas dificuldades e não sucumbiram, pois sem êxito do programa a escola fecharia.

Até mesmo a busca por novos alunos é um processo muito particular, ou seja, neste caso da escola pesquisada, parte da equipe gestora e alguns acolhedores é quem realizam as visitas em escolas regulares, aos arredores justamente com o

objetivo de aumentar os alunos em sala de aula já que a estrutura atual comporta muitos alunos, mas aos poucos isto vem ocorrendo durante o início do primeiro trimestre de 2019. Por isso, esta escola tem plenas condições de evoluir com a perpetuidade do programa.

A equipe gestora mesmo com tanta dificuldade colheram bons frutos, como exemplo os acolhedores, que são os pontos focais que recebem os novos alunos e no processo de acolhimento já vai se desenhando o Projeto e Vida, em virtude dos acolhedores se sentirem tão participativos, ou seja o sentimento de pertencimento é tão grande ao ponto de alguns casos pós conclusão do ensino médio, os acolhedores se propõe a continuar realizando o acolhimento em outras escolas com intuito de identificar e formar os multiplicadores de ações que são de suma importância para o sucesso na captação de novos alunos.

Portanto, os objetivos foram alcançados, mas o pesquisador tem ciência de que há pontos que precisam ser revisitados dentro da metodologia de implementação do programa, a pesquisa de fato apresentou não só os termos legais, os respectivos dispositivos, de forma a cruzar com o vivenciado pela equipe de gestores, a trajetória da pesquisa deixa evidente a visão dos gestores escolares frente a metodologia aplicado pelo programa, mesmo assim é importante evidenciar que a escola pesquisada durante 2018 estava com 88 alunos, agora em 2019 que é o 2º ano de adesão, já conta com 134 alunos, o que corresponde a um aumento de 52%, mesmo com todas as dificuldades colocadas nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, a escola pesquisada atingiu crescimento em seu segundo ano de adesão.

Portanto, o pesquisador conclui que o processo de implantação do programa de ensino integral precisa de alguns ajustes. O programa é factível e tem plenas condições de se moldar em uma forma de ser replicado em várias unidades escolares de ensino médio, se mostrou com muita burocracia, com uma vasta documentação, não só em papel como também com trabalhos realizados via internet que envolve as avaliações, as formações da equipe gestora e todo o procedimento de gestão do programa, ao qual cobriu o fluxo dos procedimentos e responsabilidades das ações de cada papel dos sujeitos no dia a dia.

Houve fragilidade, mas há um potencial enorme para ser fortalecido. Para tanto, o pesquisador propôs um produto voltado para metodologia de implementação de um plano de gestão para ingressantes da PEI, a qual dará subsídios com foco em um modelo replicável.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **O direito a tempos espaços de um justo e digno viver**. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.

BARBOSA, Rafael Conde. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares**: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo. 2016. 283 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18977/2/Rafael%20Conde%20Barbosa.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLASIS, Eloisa de et al. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: CENPEC, 2011. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

BELTRÃO, Tatiana. Escola em tempo integral começa a avançar no Brasil. **Jornal do Senado**. Brasília, p. 4-5. 24 fev. 2015. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/507190/20150224.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

BORGES, Edmar José; SANT'ANA, Izabella Mendes. A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p.178-189, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/393/594>>. Acesso em: 19 out. 2018.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Governo Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394:** diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Governo Federal, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, v. 31, n. 73, jan. 1959. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001669.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172:** plano nacional de educação. Brasília: Governo Federal, 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Série mais educação:** educação integral. Brasília: Governo Federal, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8146-f-mais-educacao-edc-integral-baixa-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 18 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação **Parecer CNE/CEB nº 7:** diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília: Governo Federal, 2010. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica.** Brasília: Governo Federal, 2013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação,** Passo a passo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf> Acesso em: fev., 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005:** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Governo Federal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação **Educação integral.** Brasília: Governo Federal, 2016. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>> Acesso em: 01 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Governo Federal, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

CAÇÃO, Maria Izaura. Educação integral em tempo integral no estado de São Paulo: tendências. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, Edição Especial, p.95-120, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/prisc/Downloads/6776-Texto%20do%20artigo-21894-1-10-20170314.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p.249-259, mai./ago 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.51-63, abr. 2009. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2220/2187>. Acesso em: 01 maio 2018.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A.; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Person, 2006.

CLEMENTE, Vanilda Aparecida Pereira da Silva. **Ação supervisora nas escolas do programa ensino integral da rede estadual de São Paulo**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Universidade Taubaté de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/ITAU_eff83eb7907a2f6cce907d90bfc1a69e>. Acesso em: 10 nov. 2018.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

DELORS, Jackues. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, Viviane Cristina. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 180303, p.1-18, set. 2018. [dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844180303](https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180303). Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e180303.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

DOURADO, Anne Caroline Soares. **A racionalidade pedagógica do professor de escola de tempo integral e sua interface com o currículo**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. Disponível em: <Universidade Federal do Piauí>. Acesso em: 12 nov. 2018.

FANK, Elisane; HUTNER, Mary Lane. Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção. **XI Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, v. 11, p.6154-6167, set. 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/8657_4629.pdf>. Acesso em: 01 maio 2018.

FERNANDES, Vladimir. A formação ética prevista nas diretrizes do programa ensino integral da secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.85-100, jan. 2017. [dx.doi.org/10.26843/ae19828632v10n12017p74a84](https://doi.org/10.26843/ae19828632v10n12017p74a84). Disponível em: <doi.org/10.26843/ae19828632v10n12017p74a84>. Acesso em: 01 nov. 2018.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FODRA, Sandra Maria. Para uma educação inclusiva das minorias sexualmente distintas: a relevância da formação dos professores. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 1, n. 1, p.108-126, jan. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/prisc/Downloads/4269-13002-1-PB.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.

GANZELI, Pedro. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p.1-16, jan./jun. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9129/5996>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**. v. 1, n. 2, p.129-135, ago. 2006. [dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136](https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136). Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

GOUVEIA, Maria Julia Azevedo. Educação Integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p.77-85, ago. 2006. Dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.128. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/128/160>>. Acesso em: 01 maio 2018.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009. Acesso em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2221/2188>>. Acesso em: 01 maio 2018.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Grupo Anima Educação. Belo Horizonte, 2014.

LOPES, Maria Fernanda Arraes; SERRA, Maria Helena Moreira Dias. Escolas de tempo integral no estado de São Paulo: características e princípios que norteiam o Programa de Ensino Integral. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3, p.85-91, nov. 2014. dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i3.25748. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/25748/pdf_19>. Acesso em: 18 maio 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria **Técnicas de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)**. 2017. 188 f. Tese (Doutorado) Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20918>>. Acesso em 01 fev. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1992.

MATHIAS, Antonio Jacinto. É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p.12-14, ago. 2006. dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.167. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/167/196>>. Acesso em: 30 out. 2018.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p.15-31, abr. 2018. Disponível

em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2218/2185>. Acesso em: 10 nov. 2018.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p.31-39, maio 2014. dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222. Disponível em: <file:///C:/Users/prisc/Downloads/22222-101119-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; KILL, Andressa Neves. A escola em tempo integral no Brasil: trajetória histórica e legal. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 12, n. Especial, p.976-984, out. 2015. dx.doi.org/10.5747/ch.2015.v12.nesp.000714. Disponível em: <<http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20ESCOLA%20DE%20TEMPO%20INTEGRAL%20NO%20BRASIL%20TRAJET%C3%93RIA%20HIST%C3%93RICA%20E%20LEGAL.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, Nonato Assis de; VERASZTO, Estéfano Vizconde; APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. Análise do Programa Ensino Integral na Perspectiva do Desempenho Escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 3, p.7-26, set./dez. 2017. Dx.doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v24n3p7-26. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3170/2016>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

OTTONI, Marcelo L. de Castro. **A educação brasileira nos dez anos da LDB**. Consultoria Legislativa do Senado Federal. Coordenação de Estudos. Textos para discussão33. Brasília, junho/2007. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-33-a-educacao-brasileira-nos-dez-anos-da-ldb>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p.47-58, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2818/1930>>. Acesso em: 25 out. 2018.

PANTALEONI, Lúcia Maria da Silva. **O papel da arte no novo modelo de ensino - pei**: programa ensino integral – na E.E.Cel. Raul Humaitá Villa Nova. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Filosofia e Teologia Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2948>>. Acesso em 10 mar. 2018.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, p.24-41, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713/1562>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

PORTUGAL, Mariana da Costa et al. Educação integral e educação do corpo na obra de Anísio Teixeira. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p.527-542, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/portugal-soares-morel-cavaliere.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SANTOS, Conceição Garcia Bispo dos. **Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do programa do ensino integral (PEI) de São José do Rio Preto São Paulo**. 2017. 135 f. Mestrado (Dissertação) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20395>>. Acesso em 06 dez. 2018.

SANTOS, Juliana de Paula Guedes de Melo. A escola em tempo integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas. **XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo**, São Paulo, p.1-7, out. 2018. Disponível em: <https://www.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/poster/juliana_paula_guedes_melo_santos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

SÃO PAULO. **Calendário das escolas participantes do Programa Ensino Integral para o ano letivo de 2014**. Resolução SE 87 de 20 dez. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/732.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

SÃO PAULO. **Currículo na escola e Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: ensino integral.** Caderno do Gestor. v. 1, 2009. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portais/18/arquivos/caderno_gestor_final_red.pdf>. Acesso em 31 jan. 2018.

SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa Ensino Integral.** Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em 31 jan. 2018.

SÃO PAULO. **Organização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral-ETI.** Resolução SE 60 de 07 dez. 2017. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/60_17.HTM?Time=24/08/2018%2008:12:46>. Acesso em: 01 maio 2018.

SÃO PAULO. **Programa educação – compromisso de São Paulo.** Decreto nº 57.571 de 02 dez. 2011. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>>. Acesso em: 01 maio 2018.

SÃO PAULO. **Programa ensino integral.** Resolução SE 49 de 19 jul. 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/733.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2018.

SÃO PAULO. **Programa ensino integral em escolas públicas estaduais.** Lei Complementar nº 1.191 de 28 dez. 2012. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/165008>>. Acesso em: 01 maio 2018.

SÃO PAULO. **Projeto de vida – ensino fundamental.** Caderno do Professor, 2014. Disponível em: <<https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-pv-professor-ef.pdf>>. Acesso em 31 jan. 2018.

SÃO PAULO. **Projeto de vida – ensino médio.** Caderno do Professor, 2014. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-pv_professor_em.pdf>. Acesso em 31 jan. 2018.

SÃO PAULO. **Projeto escola de tempo integral.** Resolução SE. 89 de 09 dez. 2005. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=25/08/2018%2020:38:10>. Acesso em: 01 maio. 2018.

SÃO PAULO. **Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI.** Lei Complementar nº 1.164 de 04 jan. 2012. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>>. Acesso em: 01 maio 2018.

SETUBAL, Maria Alice. **O Plano Nacional de Educação.** São Paulo: 2018. Disponível em: <http://fundacaofhc.org.br/imagens/28/18/arq_12818.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da. **A participação da roda de conversa: possibilidade e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil.** 2015. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1136#preview-link0>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVA, Cesar Mucio (Org.). **Políticas públicas e educação: o novo modelo de Escola de Tempo Integral – Programa Ensino Integral.** 2014. Disponível em: aci.reitoria.unesp.br/novo.doc Acesso em: julho, 2019.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

UNICEF BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Conferência de Jomtien. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 18 mar. 2018.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre o professor, alunos e conhecimento.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Airton Cruz Silva**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, orientado pelo prof. Dr. Nonato Assis de Miranda vimos convidá-lo (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Dados de identificação da pesquisa

Título do Projeto: O Programa Ensino Integral: desafios da implantação para os gestores escolares

Pesquisador Responsável: Airton Cruz Silva

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS

Endereços eletrônicos: airtoncruzsilva@yahoo.com.br

Telefones para contato: (011) XXXXX-XXXX

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa objetiva investigar os desafios de implantação do Programa Ensino Integral em seu primeiro ano considerando suas especificidades e as características dos profissionais da educação.

A pesquisa envolve uma roda de conversa com os gestores da escola participante (Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escolar, Professor Coordenado Geral e Professores Coordenadores de Áreas).

Será garantida a todos/as que participarem da investigação, a proteção das identidades e das imagens e a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e da escola. Será garantida a confidencialidade das informações geradas e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e da escola.

Serão tomados todos os cuidados necessários com vistas ao respeito pleno aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos sujeitos da pesquisa.

A participação, que acontecerá no mês de dezembro de 2018 em data previamente agendada, é voluntária, não havendo despesas pessoais para você em qualquer fase do estudo. A qualquer momento você pode desistir ou desautorizar os pesquisadores de fazerem uso das informações coletadas.

Os resultados da pesquisa podem ser divulgados em eventos e publicações, resguardando o anonimato dos participantes.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa anteriormente descrito.

São Paulo, 20 de dezembro de 2018.

Assinatura: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Observações complementares:

Pesquisador participante

Airton Cruz Silva RG: XX.XXX.XXX-X

APÊNDICE - B - ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

1) A gestão de uma escola regular diferente das escolas integrantes do PEI em vários aspectos. Por exemplo, nesse modelo, os profissionais são escolhidos por perfil, são submetidos a um modelo de avaliação mais sistematizado (avaliação 360º), bem como uma cobrança maior por conta de resultados.

Como foi para vocês aprender a lidar com esse modelo que se aproxima bastante da gestão corporativa? Quais têm sido os maiores obstáculos para adequar a esse modelo de gestão?

2) Dentre as dimensões da gestão escolar podemos citar a pedagógica, de pessoas, administrativa e de recursos educacionais (avaliação). Você poderia eleger duas dimensões e falar um pouco sobre os desafios que enfrentou para implementá-las?

3) A educação proposta no PEI tem como objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais.

Qual ou quais foram os principais desafios que você enfrentou para tentar dar conta desse objetivo? Será que nesse primeiro ano já é possível dizer que você consegue compreender o que exatamente isso significa ou ainda será que escola está conseguindo dar conta dessa empreitada?

4) Embora seja apenas um ano de projeto, você poderia dizer se está conseguindo implementá-lo tal como imaginava ou as coisas não aconteceram, conforme o esperado? Que elementos favoreceram ou desfavoreceram para que isso acontecesse ou não acontecesse?

5) A construção do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral parte de quatro princípios educativos: a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença, os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.

Que desafios vocês enfrentaram nesse primeiro ano para implementar esses princípios?

6) O Projeto de Vida é o carro chefe do PEI. Vocês encontraram dificuldade para implantá-lo? Houve resistência ou dificuldade de compreender o que isso significa?

7) O que poderia ser feito para subsidiar os gestores ingressantes no PEI para que o primeiro ano desses profissionais fosse menos desafiador?

8) Como foi o suporte da diretoria e supervisão de ensino durante o processo de implantação do PEI?

9) No decorrer deste 1º ano de implantação do PEI, a Diretoria e Supervisão de ensino trouxeram experiências vividas de outras Escolas?