

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Renato Alves Frutuoso

**Programa Ensino Integral (PEI) e atuação docente em Escolas de
Educação Básica do Município de Guarulhos/SP**

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo

2023

Renato Alves Frutuoso

**Programa Ensino Integral (PEI) e atuação docente em Escolas de
Educação Básica do Município de Guarulhos/SP**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em **Educação: Currículo**, sob a orientação da Profa. Dra. **Nadia Dumara Ruiz Silveira**.

São Paulo

2023

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

FRUTUOSO, RENATO ALVES
PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) E ATUAÇÃO DOCENTE
EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE
GUARULHOS/SP. / RENATO ALVES FRUTUOSO. – São
Paulo: [s.n.], 2023.
123p. il. ; 30 cm.

Orientadora: NADIA DUMARA RUIZ SILVEIRA.
Dissertação (Mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Educação: Currículo.

1. EDUCAÇÃO INTEGRAL. 2. PROGRAMA ENSINO INTEGRAL
(PEI). 3. POLÍTICAS PÚBLICAS. 4. PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS. I. SILVEIRA, NADIA DUMARA RUIZ. II.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Currículo. III. Título

Renato Alves Frutuoso

**Programa Ensino Integral (PEI) e atuação docente em Escolas de
Educação Básica do Município de Guarulhos/SP**

Dissertação apresentada à banca
examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência parcial
para obtenção do título de MESTRE em
Educação: Currículo.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – processo número 88887.661676/2022-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001 – processo número 88887.661676/2022-00

Para minha esposa Cristiane, por seu amor e seu apoio durante toda a trajetória dessa dissertação.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todas as pessoas, que, por meio da convivência familiar, acadêmica e profissional, ajudaram, diretamente ou indiretamente, na minha trajetória que culminou no presente trabalho.

Seguem algumas pessoas que foram e são fundamentais na minha vida.

A minha mãe Maria, meu avô paterno Manoel (in memorian), meu pai Edson (in memorian), minha irmã Renata, que foram as pessoas que me ensinaram as primeiras lições da vida e que forjaram os meus valores.

A minha esposa Cristiane e a minha filha Caroline, que me transbordam de amor todos os dias da minha vida.

Ao professor Me Carlos Alexandre Pompeu e à professora Dra. Any Marise Ortega, que foram inspirações na minha primeira graduação – História, que me motivaram a me aventurar na docência. Aos amigos, Douglas e Luciano, do mesmo curso, levo comigo grandes aprendizados dos nossos anseios e sonhos compartilhados na juventude.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, em especial à professora Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira, que, com imenso carinho e gentileza, orientou esta dissertação.

À professora Dra. Marina Graziela Feldmann e à professora Dra. Silvana Alves Freitas, pelas contribuições no momento da qualificação.

À assistente de coordenação Maria Aparecida Silva Abi Rached, “Cida”, que, com enorme atenção e competência, sempre me atendeu para elucidar todas as dúvidas de cada etapa do curso.

Às diretoras Ana Maria Baptista Alves e Kátia Mayumi Tateise, que, gentilmente, autorizaram a pesquisa de campo em suas respectivas escolas e a todos os docentes que cederem o seu precioso tempo para compartilhar as suas vivências no Programa Ensino Integral (PEI), que tanto foram importantes para esta dissertação.

Aos amigos da Escola Estadual Conselheiro Crispiniano, que me acompanharam e me incentivaram nos melhores dias e, também, nos dias mais desafiadores, em especial Daiani, Francisco, Geise e Joseildo.

FRUTUOSO, Renato Alves. **Programa Ensino Integral (PEI) e atuação docente em Escolas de Educação Básica do Município de Guarulhos/SP**. 2023. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

RESUMO

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo iniciou, em 2012, a implementação do Programa Ensino Integral (PEI), na perspectiva de consolidação da universalização do acesso à Educação Básica, melhoria da qualidade do ensino e formação integral dos estudantes. O conceito de Educação Integral foi atribuído ao Programa desde a sua implementação, havendo a necessidade de detalhamento e aprofundamento de sua compreensão dada sua relevância conceitual. Destacou-se nesse percurso o aumento da jornada escolar e a integração da base comum curricular a uma base diversificada de conhecimentos o que afetou diretamente tanto os docentes quanto os estudantes, especialmente a partir de 2020, quando o governo estadual iniciou uma acelerada expansão de escolas credenciadas nesse modelo. Os desafios colocados à comunidade escolar na perspectiva de assimilar os princípios e as premissas do PEI são diversos, destacando-se a questão da aplicabilidade desses preceitos de forma irrestrita em diferentes cenários socioeconômicos. Diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar concepções teóricas e experiências da Educação Integral, caracterizando suas proposições e resultados, tendo em vista as possíveis aproximações com o PEI, quanto aos princípios e premissas do Programa, identificando sua efetividade na prática docente. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, tendo como procedimentos a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo realizada em duas escolas com características socioeconômicas distintas, por meio de entrevistas com docentes. A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se em autores como: Arroyo (2017), Charlot (2005), Costa (1991), Costa e Vieira (2006), Dewey (1971), Freire (1996), Moll *et al.* (2012), Morin (2010), Paro *et al.* (1988), Gimeno Sacristán (2013), Saviani (2007; 2019) e Teixeira (1967a; 1967b). Destaca-se dentre os resultados das análises acerca da vivência dos docentes nas escolas do Programa, a semelhança dos relatos, em ambas as unidades pesquisadas, tanto no que diz respeito às dificuldades de colocar em prática as metodologias do PEI quanto aos pontos positivos do Programa em relação às escolas parciais. No que concerne à atribuição do conceito de Educação Integral às escolas credenciadas ao PEI, constatou-se que não há um alinhamento entre as concepções do Programa com o conceito de Educação Integral, à luz dos referenciais sobre os quais a pesquisa está alicerçada.

Palavras-chave: Educação Integral; Políticas Públicas; Programa Ensino Integral (PEI); Práticas Pedagógicas; Formação de Professores.

FRUTUOSO, Renato Alves. **Integral Education Program (IEP) and the teaching performance in Basic Education Schools of the Municipality of Guarulhos/SP.** 123 p. Dissertation (MA in Education: Curriculum) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2023.

ABSTRACT

In 2012, the Department of Education of the State of São Paulo began implementing the Integral Education Program (IEP), advancing towards the consolidation of universal access to basic education, as well as towards improving the quality of education, seeking to provide training full of students. In the midst of this implementation, the concept of Integral Education was attributed to the Program without an adequate analysis of the characteristics that constitute it. Indifferent to this, the increase in the school day and the integration of the common curriculum base into a diversified knowledge base directly affected both teachers and students, mainly from 2020 onwards, when the state government began an accelerated expansion of accredited schools in this model. The challenges of the entire school community from the perspective of assimilating the principles and assumptions of the IEP are diverse, especially the unrestricted applicability of these precepts in different socioeconomic scenarios. In view of this, the research has the general objective of analyzing the theoretical conceptions and main experiences of Integral Education in Brazil, characterizing its propositions, its results, considering the possible approximations with the IEP, identifying the teaching practice and its effectiveness regarding the principles and premises of the Program. The methodology used is of a qualitative approach, having as procedures the bibliographical research, the documental analysis and the field research in two schools of different socioeconomic realities, from the vision of the professors that work in them. This study was carried out through semi-structured interviews, with 8 teachers from Elementary School Final Years as subjects, 4 teachers from a school in the central region and 4 teachers from the outskirts of the Municipality of Guarulhos/SP. The theoretical basis of the research is based on the following authors: Arroyo (2017), Charlot (2005), Costa (1991, 2006), Costa e Vieira (2006), Dewey (1971), Freire (1996) Moll *et al.* (2012); Morin (2010), Paro *et al.* (1988), Gimeno Sacristán (2013), Saviani (2007, 2019) and Teixeira (1967a, 1967b). Among the results of the analyses, about the experience of teachers in the Program's schools, the similarity of the reports in both researched units stands out, both with regard to the difficulties in putting the IEP methodologies into practice, as well as the positive points of the Program in relation to partial schools. With regard to attributing the concept of Integral Education to schools accredited to the IEP, it was found that there is no alignment between the Program's conceptions with the concept of Integral Education, in light of the references on which the research is based.

Keywords: Integral Education; Public Policy; Integral Education Program (IEP); Pedagogical Practices; Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Base comum e oficinas curriculares das Escolas de Tempo Integral (ETI).....	41
Quadro 2 - Premissas e Competência do PEI.....	55
Quadro 3 - <i>Nine Box</i> corporativo.....	59
Quadro 4 - <i>Nine Box</i> adaptado ao PEI.....	60
Quadro 5 - Descrição dos quadrantes do <i>Nine Box</i> utilizados no PEI.....	60
Quadro 6 - Estrutura e equipamentos da E.E. Inocoop II.....	75
Quadro 7 - Estrutura e equipamentos da E.E. Conselheiro Crispiniano.....	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Planta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	32
Figura 2 - Prédio novo da E.E. Inocoop II, 2015.....	74
Figura 3 - Clube Juvenil de Horta.....	77
Figura 4 - Visita do Clube Juvenil à Catedral da Sé.....	78
Figura 5 - Pátio da E.E. Conselheiro Crispiniano projetado pelo arquiteto João Batista Vilanova Artigas (1915-1985).....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Avaliação Diagnóstica de Entrada
APP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPL	Aulas de Trabalho Pedagógico em Local Livre
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEEGP	Centro de Ensino Experimental Ginásio de Pernambuco
DEC	Departamento de Educação e Cultura
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
E.E.	Escola Estadual
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Erems	Escolas de Referência do Ensino Médio
Etes	Escolas Técnicas Estaduais
ETI	Escola de Tempo Integral
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GDPI	Gratificação de Dedicção Plena e Integral
ICE	Instituto Corresponsabilidade para a Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idesp	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PE	Programa Ensino Integral
PEE/SP	Plano Estadual de Educação de São Paulo
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
Piaf	Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
Procentro	Programa de Desenvolvimento do Centro de Ensino Experimental
Profic	Programa de Formação Integral da Criança
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral

Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo
SED	Secretaria Escolar Digital
TCESP	Tribunal de Contas do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA NECESSIDADE HISTÓRICA	21
1.1 Educação Integral e sua inserção no debate público.....	21
1.2 John Dewey: Educação e experiência.....	25
1.3 Educação Integral e Democrática: Anísio Teixeira.....	26
1.4 Educação Integral: experiências práticas no Brasil.....	31
CAPÍTULO 2	
PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI): PARA ALÉM DA UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO	45
2.1 Bases legais do Programa Ensino Integral (PEI).....	46
2.2 PEI: duas fases distintas.....	52
2.3 Modelo de Gestão de Desempenho do PEI.....	56
2.4 Modelo Pedagógico do PEI.....	66
2.5 PEI e Educação Integral: possíveis alinhamentos e inconsistências.....	73
CAPÍTULO 3	
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NO PEI	75
3.1 Escolas Estaduais de Guarulhos (SP): contextualização do PEI em diferentes contextos.....	76
3.1.1 Escola Estadual Inocoop II.....	76
3.1.2 Escola Estadual Conselheiro Crispiniano.....	82
3.2 Entrevistas com os docentes.....	87
3.2.1 Escola Estadual Inocoop II.....	89
3.2.2 Escola Estadual Conselheiro Crispiniano.....	92
3.3 Impactos do PEI nas duas unidades escolares pesquisadas.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	114
ANEXOS	121

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha trajetória como professor na Educação Básica, do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, lecionando o componente curricular de História na rede estadual de São Paulo, desde 2011, foi despertado o interesse em compreender o modelo denominado Programa Ensino Integral (PEI).

Iniciado em 2012, o PEI foi difundido como um modelo de escola com aumento do tempo de permanência dos estudantes, relacionado a uma base diversificada de conhecimento, além da adoção de metodologias que possibilitariam significativas melhorias no processo de ensino-aprendizagem e na prática docente.

Essas características do PEI foram associadas à concepção de Educação Integral. No entanto, para ingressar no referido Programa, eram necessários pré-requisitos, como ser professor efetivo e ter, no mínimo, três anos na rede de ensino, o que impediu meu ingresso nessa atividade docente. Diante dessa realidade, permaneci lecionando em escolas de período parcial.

Nesse momento de minha trajetória profissional, pude observar que as características inerentes ao modelo de escolas de período parcial condicionam docentes a condições de trabalho inadequadas, obrigando muitos, de forma compulsória, a ter aulas atribuídas em três unidades escolares simultaneamente para completar sua carga horária, acarretando enormes prejuízos tanto a prática pedagógica, saúde física e mental quanto à formação dos estudantes. Além disso, a proposta curricular dos estudantes não possibilita o desenvolvimento da reflexão crítica sobre seu contexto e suas vivências.

Nesse cenário, pude vivenciar a realidade diária das escolas de período parcial e entender relatos de experiências, consideradas negativas, de outros docentes que atuaram em escolas do PEI.

A discrepância entre os resultados divulgados pelos órgãos estaduais sobre o PEI e os relatos do real funcionamento dessas escolas desencadeou a necessidade de uma imersão teórica e prática nessa realidade.

Em 2020, ingressei como docente no PEI lecionando para o Ensino Médio, na área de Ciências Humanas. Em decorrência da pandemia, os primeiros dois anos de atuação foram limitados pelo distanciamento social. Esse contexto dificultou o convívio

diário com a comunidade escolar pertencente ao Programa, contudo possibilitou um melhor entendimento de seus documentos institucionais.

Posteriormente, em 2021, iniciei minha trajetória no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), ingressando com o projeto de pesquisa que refletia minhas inquietações sobre a concepção teórica e as práticas pedagógicas propostas pelo PEI.

A questão disparadora do projeto foi: “Até que ponto o PEI, com todas as suas concepções e propostas, situadas nos documentos norteadores, promove mudanças efetivas no processo de ensino-aprendizagem em diferentes contextos socioeconômicos?”.

Essa dúvida foi desencadeada pela expansão acelerada e desorganizada do PEI, iniciada pelo Governo Estadual a partir de 2020, credenciando centenas de escolas das mais diferentes realidades e implantando, em todas, os mesmos padrões pedagógicos e de gestão.

Indiferente a essas questões, foi difundida na mídia, por meio de campanhas governamentais do Estado de São Paulo, a ideia de que o PEI potencializaria a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes nas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, por meio de um modelo pedagógico articulado a um modelo de gestão.

Buscando compreender essa realidade, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar concepções teóricas e experiências da Educação Integral, caracterizando suas proposições e resultados, tendo em vista as possíveis aproximações com o PEI, quanto aos princípios e premissas do Programa, identificando sua efetividade na prática docente.

O alcance desse objetivo geral terá como parâmetro norteador os seguintes objetivos específicos que se reportam às diferentes etapas da realização da pesquisa:

- Identificar experiências da Educação Integral, caracterizando suas proposições e seus resultados, assim como possíveis aproximações com o PEI vigente no Estado de São Paulo.
- Analisar documentos, legislação e fundamentos teóricos que norteiam o Programa Ensino Integral (PEI), no que diz respeito a sua implementação, à formação e realidade do trabalho docente, assim como ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

- Caracterizar a prática docente em sua formação contínua e na efetividade dos princípios e premissas do PEI no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, considerando a realidade socioeconômica diferenciada das escolas pesquisadas.

A fundamentação teórico conceitual do presente estudo inclui a produção de autores aderentes à área da Educação e pertinentes ao objeto deste estudo, conforme explicitado a seguir.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, representa um posicionamento de vanguarda diante da necessidade de produzir um modelo educacional que, nos dias de hoje, é entendido como formação integral dos estudantes.

Entre os autores precursores na visão de uma formação integral das crianças e jovens, para além do modelo tradicional, situa-se Dewey (1971), que apresenta uma concepção de Educação que enfatiza a vinculação da teoria com a prática, relacionando esse conceito às demandas impostas aos indivíduos pela sociedade. Teixeira (1967a, 1967b), segue essa vertente pela concepção de Educação que transcendia o método conteudista, por meio do desenvolvimento de projetos que atendessem as demandas individuais dos alunos, a fim de desenvolver suas múltiplas habilidades e um pensamento crítico, como agente participativo na construção da sociedade.

No que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, Freire (1996) propõe uma Educação que legitime a importância do conhecimento prévio do aluno, isto é, sua experiência de vida em seu contexto social. Charlot (2005) busca compreender a falta de sentido do que é ensinado na escola para os alunos. Segundo o autor, a escola torna-se um lugar apenas para praticar esportes, encontrar os amigos e, em última instância, “passar de ano”. Em complementação, Morin (2012), sobre o reducionismo dos conhecimentos globais e complexos, que os fragmenta em disciplinas ou áreas do saber, ressalta que atrofia a capacidade espontânea das crianças e dos jovens de desenvolverem habilidades cognitivas fundamentais para sua formação.

Paro *et al.* (1988) apresentam a pesquisa do Programa de Formação Integral da Criança (Profic), no estado de São Paulo, que contribui com suas análises e

entrevistas referentes a um modelo de ensino que disponibilizou dois turnos de atividades aos estudantes.

Moll *et al.* (2012) abordam referenciais teóricos e diferentes políticas públicas, como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e o Programa Mais Educação, que fundamentam a sustentação para a aplicação de diferentes modelos de Educação Integral atualmente no Brasil.

Costa (1991) inclui em suas obras referenciais teóricos e metodológicos do PEI. No livro *Por uma pedagogia da presença* (1991), reflete sobre a aproximação do docente com os alunos, quebrando a áurea do docente como um agente controlador e punidor dentro da instituição escolar; e, em *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (2006), em coautoria com Maria Adenil Vieira, fundamenta o PEI, sobre ser uma escola que estimula o protagonismo dos alunos como antídoto para superar um modelo de escola tradicional, que impede o aluno de desenvolver sua individualidade e autonomia.

Os documentos norteadores formativos da atuação docente do PEI se destacam na sua especificidade de abordagem ao serem desenvolvidos e implementados nas escolas pela Secretaria da Educação do Estado, contemplando: Mapa de Competência; Modelo de Gestão das Competência das Equipes Escolares; Plano Individual de Aperfeiçoamento Individual (Piaf), entre outros.

Tendo em vista o atendimento aos objetivos, a metodologia adotada para a realização da pesquisa está baseada na abordagem qualitativa, utilizando os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo. Este estudo foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos oito docentes do Ensino Fundamental Anos Finais, sendo quatro docentes de uma escola da região central e quatro docentes da periferia do Município de Guarulhos/SP

A utilização da abordagem qualitativa está alinhada com os preceitos metodológicos propostos por Chizzotti (1991) e Lüdke e André (2013).

A revisão bibliográfica sobre o tema do Ensino Integral no Brasil, aliada à análise da legislação e parâmetros documentais das instituições escolares que estão em processo de implementação ou estão atuando no modelo PEI, é fundamental para

embasar o referencial teórico conceitual e sustentar articulações com a pesquisa de campo.

De acordo com Chizzotti (1991), a documentação – revisão bibliográfica, análise de legislação e parâmetros documentais – é parte relevante de qualquer pesquisa e precede ou acompanha os trabalhos de campo.

A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio da realização de entrevistas, tendo como sujeitos oito docentes do Ensino Fundamental Anos Finais, que atuam em duas escolas estaduais do Município de Guarulhos, por meio de roteiros semiestruturados. De acordo com Lüdke e André (2013), a importância da entrevista está em permitir a coleta e a análise dos dados tendo como parâmetros os objetivos da pesquisa.

Apresentadas as referências conceituais que alicerçaram teórica e metodologicamente o estudo em questão, apresenta-se a seguir a descrição que sintetiza o foco de abordagem de cada capítulo.

O primeiro capítulo inicia-se com a contextualização da realidade da Educação brasileira, no momento da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, caracterizando a crítica realizada por seus idealizadores e ressaltando as transformações pretendidas. Nesse sentido, Anísio Teixeira ganha destaque na pesquisa pela sua importante contribuição teórica e, também, pela implementação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, no estado da Bahia, considerado a primeira experiência de Educação Integral do Brasil. Ademais, foram examinados outros movimentos, em diferentes localidades, como o Profic, em 1986, no estado de São Paulo; as Escolas de Referência em Ensino Médio (Erems), no início dos anos 2000, no estado de Pernambuco; as Escolas de Tempo Integral (ETI), em 2006, no estado de São Paulo, os quais antecederam o PEI, iniciado em 2012.

O segundo capítulo apresenta os marcos legais que norteiam a implementação do PEI, assim como as políticas públicas transformadas em leis que garantem o financiamento do Programa. Também são abordadas as fases de credenciamento dos docentes ao PEI, os métodos de avaliação a que os docentes são submetidos para determinar sua permanência ou cessação no Programa, além da apresentação das principais metodologias que alicerçam o processo de ensino-aprendizagem e a relação docente-estudante.

No terceiro capítulo, é apresentada a pesquisa de campo realizada com docentes de duas escolas, que lecionam para estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais, no município de Guarulhos/SP. As escolas selecionadas integram o PEI e estão situadas em regiões socioeconômicas distintas, o que possibilita compreender os pontos positivos e de melhorias do Programa em diferentes realidades, à luz da visão dos docentes que estão à frente desse desafio.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA NECESSIDADE HISTÓRICA

1.1 Educação Integral e sua inserção no debate público

O século XXI é, sem dúvida, a Era da “Informação Instantânea” e de um “conhecimento superficial acerca de tudo e de todos”. Com a difusão das redes sociais, proliferam-se especialistas em todas as estruturas da sociedade, e a Educação não está imune a isso; ao contrário, sofre com interpretações de “especialistas” de todas as sortes.

A Educação Pública, em especial, é apresentada nos meios de comunicação como algo sempre decadente e problemático – adjetivos que, muitas vezes, são dados por especialistas do senso comum, que nunca vivenciaram esse mundo e apenas reproduzem clichês.

Diante desse cenário, a pesquisa acadêmica torna-se ainda mais relevante para a construção de um conhecimento que seja benéfico para a sociedade e que traga caminhos concretos e viáveis de execução, em vez de frases de efeito vazias de soluções objetivas.

O professor Nóvoa (1992, p. 18) faz um importante alerta de como o investigador em Educação precisa lidar com as evidências e de como a sociedade, de forma geral, ocupa-se do tema Educação: “Um investigador em Educação tem que aprender a conhecer para além das evidências e a encontrar um equilíbrio que lhe permita lidar com a forma depreciativa como tantas vezes se olha a sua acção”. Visto por esse prisma, o autor enfatiza a importância de o investigador ter um conhecimento amplo e diversificado de seu objeto de estudo, para que nossos olhos estejam sempre preparados para o acaso, visto que o “[...] acaso nunca é acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver” (NÓVOA, p. 16).

Logo, o investigador, que tem suas ações construídas por metodologias legítimas e compromissadas com seu objeto de estudo, servirá de instrumento para romper e superar a forma pouco respeitosa com que os pedagogos eram vistos no final do século XIX e ainda o são na atualidade.

A presente pesquisa ergue seus pilares sobre essas “lições” do professor Nóvoa, buscando analisar o PEI, que pretende proporcionar aos estudantes do Estado

de São Paulo uma Educação Integral a ser compreendida não apenas como uma maior permanência na escola, mas também como uma formação integral do discente, preparando-o para os desafios da sociedade do século XXI.

Em razão do complexo e difuso entendimento da forma como o conceito de Educação Integral foi introduzido e aplicado na Educação brasileira, torna-se necessário e pertinente apresentar um panorama histórico e conceitual de recortes de períodos históricos, buscando compreender os vieses educacionais e os caminhos percorridos pela modalidade Educação Integral em nosso país.

A pesquisa pretende rastrear os caminhos do conceito de Educação Integral no Brasil. As formulações dos projetos de Educação executados estão sempre em consonância com as mudanças sociais, econômicas e políticas, isto é, a Educação sempre foi intrinsecamente trançada nesse tear social. Portanto, a proposta é percorrer algumas transições históricas brasileiras com as lentes voltadas para as bases econômicas, políticas e sociais, que engendraram diferentes modelos de ensino.

A miscigenação entre brancos europeus, africanos escravizados e indígenas nativos durante o período colonial e o processo de migração no período monárquico e na república, com uma população dos mais variados países europeus no decorrer do século XIX e no início do século XX, inclusive com a imigração oriental, resultaram em um país extremamente dependente da agricultura para exportação. Contudo, as fagulhas de sua “Revolução Industrial” já começavam a dar alguns sinais.

O período referente à Primeira República servirá como ponto de partida dessa análise. É justamente nesse momento histórico que o País apresenta um gradativo aumento industrial, que torna a sociedade mais complexa com diferentes agentes sociais, o que não acontecia no modelo do *plantation*, que, durante séculos, determinava uma estrutura social engessada em poucos estratos sociais.

Contudo, essa transição do poder monárquico para o republicano alterou pouco as estruturas sociais e, por consequência, o modelo educacional praticado nos primeiros anos.

A almejada democracia ficou sob a tutela dos coronéis locais. No bojo dessa realidade, a Educação ainda não havia se tornado uma necessidade vital para movimentar a atividade econômica do País. Romanelli (2014, p. 42) elucida esse contexto:

A cultura transmitida pela escola “guarda, pois, o timbre aristocrático”. E o guardava em função das “exatas necessidades da sociedade escravista”. Enquanto não predominavam nessa sociedade relações de teor capitalista, nenhuma contradição de caráter excludente pôde ocorrer entre as camadas que procuravam a educação: a aristocracia rural e os estrados médios.

As mudanças preconizadas na Primeira República não possuíam a devida envergadura para o tamanho do desafio brasileiro, tanto pela ausência de entendimento da complexidade dos estratos sociais que se consolidavam quanto por falta do próprio peso que o governo direcionava à reconstrução do sistema educacional, como a “criação do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, de curta duração, reunindo num só órgão a administração de coisas tão dispares” (ROMANELLI, 2014, p. 43), por exemplo.

Outra contradição observada nesse período foi a não chegada a um consenso quanto à centralização ou descentralização do ensino, visto que, no Império, o poder político mantinha-se centralizado, enquanto o educacional, descentralizado.

Na República Federativa, buscava-se, por meio de reformas, a autonomia dos Estados para a construção de um projeto independente; entretanto, no campo da Educação, era pretendido um ensino nacional centralizador e homogêneo.

Alguns exemplos das mudanças nada eficazes desse período são trazidos por Saviani (2019). Sobre esse contexto, o autor declara:

O ciclo de reformas federais do ensino na Primeira República fecha-se em 1925, com a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz. Considerando que ela se encontra em pleno centro da última década da Primeira República, quando, sobre a base de transformações econômicas e sociais em curso, a estrutura de poder vigente passa a ser amplamente contestada, essa nova irá reforçar e ampliar os mecanismos de controle instituídos pela Reforma de Carlos Maximiliano (SAVIANI, 2019, p. 170).

É nesse percurso difuso e confuso que a Educação foi pensada nas quatro décadas da Primeira República brasileira, após o período monárquico. Não se conseguiu criar um modelo que oferecesse equidade e, por consequência, alcançasse diversas regiões e grupos sociais, pelo fato de os Estados serem os responsáveis pela implementação do ensino primário e secundário. Diante disso, as discrepâncias econômicas impuseram-se, inviabilizando o desenvolvimento do ensino nas diferentes realidades brasileiras.

São Paulo, por sua vez, foi um ponto fora da curva, conseguindo, desde 1890, iniciar o processo de reforma da instrução pública, tendo, como poderá ser observado

mais adiante, elevado o número de matrículas de suas escolas em detrimento da qualidade do ensino.

A necessidade de um modelo de Educação que aumente o nível da qualidade do ensino e o tempo de permanência das crianças e jovens em seu percurso na Educação Básica (4 a 17 anos) é antiga, complexa e permeada de projetos ao longo da história do Brasil.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, de 1932, representa a vanguarda dessa necessidade de construção de um modelo educacional, que, atualmente, é entendido por uma formação integral dos estudantes. Desde esse período, os autores já reportavam a falta de um Programa Educacional robusto, que fosse o alicerce do conhecimento a ser difundido socialmente em nosso país, conforme os autores daquele documento trazem:

Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda em termos de serem despojadas de seus andaimes (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 188).

A realidade da Educação ora descrita, associada ao contexto da primeira metade do século XX, quando o Brasil vivenciava um acelerado processo de industrialização e, conseqüentemente, uma grande mudança em sua configuração social em virtude de uma urbanização desordenada, não atendiam às necessidades das camadas populares.

A Educação estava inserida na denominação “Cívico Higienista”, cujo principal foco eram a bandeira da alfabetização e a construção de um “povo-nação” com um viés moralizador (CAVALIERI, 2010, p. 251).

As ideias de Anísio Teixeira, integrante do grupo de autores do Manifesto dos Pioneiros da Educação, avançaram em direção a um movimento de ruptura com os ideais “cívico-higienistas”, baseados, principalmente, no conceito de “Escola Nova”, de John Dewey: um modelo educacional que valorizava o desenvolvimento da individualidade do estudante, visando a uma sociedade mais justa e democrática.

Entretanto, a esfera educacional de uma sociedade está diretamente relacionada às conjunturas sociais, econômicas e políticas de sua nação. Quando analisadas as condições da sociedade brasileira nos anos 30 do século XX, observa-se a vivência sob a tutela de oligarcas e coronéis, que, com seus poderes e

influências, perpetuavam cenários em que poucos nasciam com privilégios garantidos e reforçados por toda a vida, enquanto a maioria era relegada à marginalidade.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação buscava confrontar os privilégios dessa elite, trazendo à tona essa realidade de desigualdade imposta por um meio social extremamente desigual, para, em seguida, propor, de forma contundente, a criação de estruturas educacionais duráveis e “dirigir o desenvolvimento natural e **integral do ser humano** em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção do mundo” (AZEVEDO *et al.*, 2006, p. 191 grifos nossos).

Nesse ponto, é possível afirmar que o Manifesto dos Pioneiros da Educação já detinha o germe para superar um modelo de Educação Tradicional Classista, que não contribuía para uma sociedade solidária e democrática, nem para o desenvolvimento integral do ser humano.

1.2 John Dewey: Educação e experiência

A teoria da experiência idealizada pelo pensador estadunidense John Dewey (1859-1952) serviu de inspiração aos educadores desse período, especialmente Anísio Teixeira, a partir dos estudos realizados nos Estados Unidos. Quando foi aluno de Dewey, vislumbrou implementar uma Educação que praticasse ideias democráticas, e não uma escola com valores reacionários, engessada em conteúdos que não dialogavam com a realidade do povo.

Então, para relacionar essas ideias colocadas em prática por Teixeira em diferentes momentos de suas atuações em órgãos públicos, torna-se necessário apresentar a pedagogia deweyana que busca, por meio da teorização da experiência do indivíduo, uma superação da abordagem de Educação Tradicional.

Dewey (1971) tece suas críticas à Educação Tradicional descrevendo-a como um esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro.

A experiência é fator central na problematização do autor, é algo que acontece em todas as interações sociais, inclusive em escolas com uma Educação Tradicional. Todavia, o mote da discussão está no entendimento do quão essas experiências serão significativas no momento imediato e, posteriormente, na vida de cada indivíduo.

Enquanto a Educação Tradicional sacrifica as experiências presentes dos alunos, almejando ensinamentos para a preparação de um futuro pré-designado para perpetuar as elites dominantes e, assim, excluir as outras camadas sociais, Dewey busca, em contrapartida, diversificar conhecimentos e experiências práticas, a fim de potencializar as habilidades dos alunos, independentemente de seu grupo social, criando significado no presente e, conseqüentemente, conhecimentos que serão utilizados e aperfeiçoados no futuro.

O professor, na perspectiva dessa proposta, precisa despir-se do caráter autocrático, que, na abordagem do autor, é característico da Educação Tradicional, para empenhar-se em construir situações frutíferas, como explicita a seguir:

O presente afeta sempre, de qualquer modo, o futuro. As pessoas capazes de perceber a conexão não são os jovens mas os que já adquiriram maturidade. Por conseguinte, sobre eles recai a responsabilidade por estabelecer as condições adequadas ao tipo de experiências presentes capazes de ter efeito favorável sobre o futuro (DEWEY, 1971, p. 44).

Nesse sentido, para que o professor consiga criar as condições necessárias ao desenvolvimento pleno dos jovens no âmbito escolar, a escola precisa também se modificar, tanto nos aspectos dos estudos das disciplinas quanto em sua estrutura, ou seja, somente a sala de aula com suas cadeiras alinhadas não oferece a possibilidade de experiências práticas que despertem o interesse e o significado do que é aprendido.

Após essa síntese do pensamento deweyano, que influenciou as ações lideradas por Anísio Teixeira na Educação brasileira, serão abordados os caminhos teóricos e práticos por ele percorridos na tentativa de implantar essas ideias no Brasil.

1.3 Educação integral e democrática por Anísio Teixeira

Em 2022, quando todos os cidadãos, que têm apreço por viverem em um país democrático, seguem apreensivos diante da perspectiva de a democracia, consolidada a partir da Constituição de 1988, ser corroída de dentro para fora e de os indivíduos serem cerceados e inculcados de valores reacionários, a Educação Escolar constitui uma ferramenta institucional que pode servir para democratizar e nortear políticas públicas que busquem equidade social.

A luta do momento atual só é possível graças aos alicerces deixados pelos Pioneiros da Educação, em 1932, em especial por Anísio Teixeira. A partir da análise do contexto mundial, o autor propõe a seguinte leitura do País.

O Brasil, nas primeiras décadas do século XX, ainda não tinha um modelo de Educação no qual fosse dever do Estado garantir escolaridade a toda a população de crianças e jovens.

Naquele momento, as esferas políticas e econômicas desenvolviam-se à parte da Educação. Teixeira (1967a), por sua vez, colocou a Educação como elemento central para que o indivíduo pudesse participar de forma plena da sociedade, ou seja, a Educação como fio condutor tanto para o desenvolvimento econômico quanto para a consolidação das estruturas políticas fundamentadas nos preceitos democráticos.

A complexidade do século XX, refletida pelo desenvolvimento tecnológico e científico, tornou necessária a intervenção do Estado por meio do Projeto de Educação oferecido nas escolas como ferramenta norteadora da sociedade que se almejava construir.

Teixeira relaciona seus conhecimentos do pensamento deweyano com as características dos desafios de nosso país, buscando estabelecer as bases de uma Educação consolidada em valores democráticos na sociedade, conforme expõe a seguir:

A sociedade só subsistirá se produzir um tipo especial de educação escolar, e educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isto que contrárias a velhas atitudes milenárias do homem (TEIXEIRA, 1967a, p. 32).

A crítica é direcionada aos conhecimentos supérfluos que não fazem sentido para o povo, sendo necessário, às nossas crianças, traçar caminhos pedagógicos que desenvolvam suas potencialidades, tornando-as aptas para serem protagonistas e lutarem por equidade e justiça social.

De acordo com Fausto (2008 p. 193), a Constituição promulgada em julho de 1934 inseriu o título referente à família, à educação e à cultura: “estabelecia o princípio do ensino primário gratuito e de frequência obrigatória”.

Na esteira desse momento histórico, Saviani (2019) traz a ascensão de Anísio Teixeira ao cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública do Distrito Federal, possibilitando, conseqüentemente, a este agir de forma prática, tendo como prioridade a formação de professores, segundo o que se segue:

[...] teve a oportunidade de pôr em prática suas ideias renovadoras de modo especial no âmbito da formação docente, criando o Instituto de Educação e transformando a Escola Normal em Escola de Professores. Essa escola integrava o Instituto de Educação juntamente com o Jardim de Infância, a Escola Primária e a Escola Secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino para os cursos de formação de professores (SAVIANI, 2019, p. 219).

As ações efetivadas por Teixeira expõem seu olhar para a formação de professores de todas as faixas etárias da formação básica, sendo elemento basilar para a consolidação de conhecimento e práticas educativas relevantes à sociedade.

Contudo, suas ações avançaram para além da formação de professores. Saviani (2019) apresenta outras ações, como a implementação dos seguintes segmentos: Divisões de Pesquisas Educacionais; Programa e Atividades Extraclasse; Medidas e Eficiência Escolares; Antropometria, Ortofrenia e Higiene Mental; Museus Escolares e Radiodifusão.

Em novembro de 1935, Teixeira foi afastado da Secretaria da Educação do Distrito Federal, tendo suas ações cessadas a partir daquele momento. Saviani (2019, p. 270-271) analisou os arranjos políticos que nortearam a concepção educacional vigente entre 1932 e 1947, como: “Trindade governamental’ (Vargas, Campos e Capanema), os princípios da educação cristã assim como os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política”. Após o longo período da Era Vargas em que Teixeira ficou ausente da vida pública, sua visão pode ser constatada com base na Conferência realizada em 1953, na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas. Sua análise naquele momento histórico buscava apresentar a necessidade da Educação para a formação “comum” do homem. Esse simples recorte revela sua ambição de propor uma escola que não mais segregasse as crianças a partir de suas camadas sociais.

Nessa ótica, o acesso à Educação não seria fundamentado em conhecimentos que atenderiam a determinada camada social privilegiada, para a formação de intelectuais, em detrimento das camadas populares, para a formação de trabalhadores de serviços menos sofisticados intelectualmente, com o predomínio da força física.

Todavia, para dissolver esses dois modelos antagônicos que segregavam o acesso às escolas a partir de “castas” e desenvolver um ambiente aglutinador do conhecimento racional e prático, Teixeira (1967b) recorreu a uma analogia do

dualismo grego entre o conhecimento empírico ou prático e o conhecimento racional, no qual esses conhecimentos viviam à parte, isto é, não se relacionavam.

Logo, assim como o mundo grego dividia o saber, as estruturas escolares seguiam a mesma direção, sendo incapazes de aproximar o saber racional do saber prático. O autor sugere, então, o encontro desses “dois mundos”:

A transformação entre esses dois mundos, com a transformação completa de um e de outro, dá-se com o aparecimento da ciência experimental. [...] Porque desse encontro entre o “intelecto” e a oficina é que partiu todo o sistema de conhecimento científico moderno, que nada mais é do que o conhecimento racional tornado fértil e fecundo, pela ligação com a realidade concreta do mundo e da existência (TEIXEIRA, 1967b, p. 14).

Portanto, a unificação do conhecimento prático e intelectual abre novas concepções no que diz respeito à função da Educação Escolar, ou seja, para deixar de ser um ambiente segregado e “transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores das ciências nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia” (TEIXEIRA, 1967b, p. 17).

No entanto, ao transportar essas concepções à realidade brasileira, com seus valores herdados de sua origem colonial e escravocrata, é difícil imaginá-las aplicadas sem uma resistência, dadas as práticas “arcaicas” de ensino já existentes. Sobre isso, Teixeira (1967b, p. 83) esclarece:

Com efeito, em nenhum outro aspecto da vida nacional se revela tão fortemente quanto na escola a cristalização de certo arcaísmo congênito de nossas instituições, devendo o próprio sentido de renovação nacional marcar a nossa reconstrução educacional.

O problema congênito denunciado pelo autor pode ser entendido pelo estágio em que se encontrava a Educação nacional. Ele atenta para o fato de somente ser possível construir uma base consistente no âmbito educacional por meio do Ensino Primário, e não priorizando o Ensino Superior, que atendia apenas as elites.

No bojo desse pensamento, vem a crítica da expansão “retrógrada”, realizada no contexto das escolas primárias. O autor questiona: “Que espetáculo é este de escolas primárias de dois, três e quatro turnos, reduzido o seu dia escolar a 4,3, e 1 hora e meia visando tão-somente ao preparo para um sumário exame de admissão à escola média?” (TEIXEIRA, 1967b, p. 84). Essa afirmação traz à luz a pulverização da escola primária com um viés somente alfabetizador, que atendia não só a classe média, mas também o povo, causando um grande choque cultural.

A expansão implantada de forma desorganizada com um currículo amorfo que não dialogava com as necessidades daqueles que acessavam a escola pela primeira vez em sua “árvore genealógica” desencadeou, como consequência, um alto índice de reprovação e evasão.

O modelo proposto por Teixeira vai na direção de solucionar essa contradição no que concerne ao acesso do povo às escolas, na perspectiva óbvia, mas não observada, de que era necessário um currículo escolar capaz de acolher e desenvolver as potencialidades intelectuais e físicas de qualquer indivíduo, não só da elite.

Moll *et al.* (2012, p. 129) apresentam as características do projeto educacional de Teixeira, que abarcava tanto o aumento do tempo de permanência quanto o desenvolvimento de metodologias que contemplassem diferentes dimensões do indivíduo:

Seu projeto educacional transcendia o aumento da jornada escolar. No entanto, esse aumento se fazia (e se faz) necessário como condição para uma formação que abarcasse o campo das ciências, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar.

Fica latente, nesse ponto, que, ao se criarem escolas com turnos de poucas aulas, com o objetivo único de alfabetização em massa, desconsiderando as múltiplas capacidades das crianças e adolescentes que precisam ser estimuladas, as escolas não gerariam as bases para formar cidadãos capazes de almejar e lutar por direitos em sociedade com desigualdades historicamente cristalizadas.

Logo, é condição prioritária a consonância entre o aumento quantitativo de matrículas e o tempo de permanência nas escolas, além da elaboração de um sistema de ensino que proporcione uma qualificação ampla de conhecimentos a todos, sem barreiras sociais, formando, por conseguinte, uma verdadeira sociedade democrática.

Na sequência, a pesquisa analisará algumas experiências práticas de implementação de escolas sob a proposta da Educação Integral, além dos modelos que serviram de referência para a construção da proposta do PEI no Estado de São Paulo.

1.4 Educação Integral: experiências práticas no Brasil

Inicialmente, será abordada a primeira experiência de um projeto de Educação Integral no Brasil, no estado da Bahia, em 1950, denominado Centro Educacional Carneiro Ribeiro, executado por Anísio Teixeira quando exercia a função de Secretário da Educação daquele Estado.

Teixeira teve a oportunidade de colocar em prática seu ideário escolanovista com inspirações deweyanas, cujo objetivo era preparar as crianças do Ensino Primário para que, após o encerramento de seu percurso escolar, fossem capazes de atuar criticamente em toda a complexa sociedade brasileira, nos âmbitos político, social e econômico.

Sua proposta vai de encontro ao modelo excludente da experiência tradicional vigente brasileira. Nesse sentido, o autor elucida:

Bem sei que a experiência tradicional de escola é de manter a sociedade existente. Num país, entretanto, marcado por uma rígida estrutura semifeudal, em que o povo propriamente dito não constitui uma classe, mas um volumoso resíduo a ser erguido à estrutura de classes móveis da sociedade democrática, é necessário reconhecer à escola primária função bem mais ampla de que a da escola primária tradicional da sociedade bem desenvolvida (TEIXEIRA, 1967b, p. 130-131).

Esse viés escolar supra exposto não favorece o florescimento de uma sociedade com preceitos e valores democráticos, pelo fato de a formação educacional das crianças e jovens estar a serviço da perpetuação das desigualdades historicamente produzidas pelo colonialismo e pelo racismo presentes na identidade nacional.

O Centro Carneiro Ribeiro fez a primeira aplicação do conceito de Educação Integral, visando ao conhecimento diversificado e permanência escolar estendida. Propôs um regime de semi-internato, iniciando o período escolar às 7h30 e encerrando às 16h30.

O então Secretário idealizou esse complexo educacional considerado uma “Universidade Infantil”, com capacidade para 4.000 mil alunos, com duas estruturas distintas, sendo elas: “escolas-classes” e “escolas-parques”. A seguir, as características dessas estruturas:

Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as fases de preparo e de consumação, devendo o aluno

exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é o exercício mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens de espírito (TEIXEIRA, 1967b, p. 130).

A diversidade de conhecimentos, tanto teóricos quanto práticos oferecidos às crianças durante sete anos consecutivos, naquele momento, era um divisor de águas e serviria como uma referência aos outros estados que estavam conduzindo o Ensino Primário por um viés reducionista de tempo e conhecimentos teóricos e práticos.

O resultado esperado para as crianças que percorressem os caminhos pedagógicos construídos no Centro Carneiro Ribeiro ocorreria por meio da integração dos conhecimentos da “escola-classe” e da “escola-parque”, perpassando por uma fina sintonia entre essas duas práticas, com o intuito de formar cidadãos aptos às diversas fileiras da sociedade, desfazendo-se a dualidade grega do trabalho intelectual *versus* trabalho físico. Portanto, na mesma instituição, formar-se-iam ambos os cidadãos, de acordo com suas aptidões, e não pelo viés social.

Eboli (1969) conheceu essa experiência de Educação Integral e descreveu tanto o Currículo praticado quanto as condições estruturais para que os preceitos norteadores desse modelo de ensino fossem implementados.

O Centro Educacional estava localizado em uma região pobre da cidade de Salvador. A escolha para a instalação de um projeto tão audacioso que despendia volumosos recursos econômicos e a vanguarda de ideias e ações pedagógicas fizeram-se apropriadas pelo fato de, até então, essa população nunca ter tido acesso aos serviços do Estado, ficando à margem de qualquer possibilidade de participação na sociedade.

A escolha dessa região foi um dos fundamentos da concepção de uma Educação Integral, uma vez que a escola foi projetada com o propósito de atender as carências sociais daquela população, e não um ambiente “genérico” de ensino, em contraponto ao modelo de uma escola tradicional de turno de quatro horas, com um viés unicamente alfabetizador, que em nada contribuiria para modificar a realidade daqueles que lá viviam. Teixeira descreve essas escolas da realidade brasileira: “Em volta de si, vê escolas improvisadas ou desorganizadas, sem vigor nem seriedade, alinhando programas e distribuindo, de qualquer modo, diplomas mais ou menos honoríficos” (EBOLI, 1969, p. 15). Nesse sentido, diferentemente do Ensino Primário unicamente alfabetizador, que buscava mascarar, por meio de dados quantitativos, o

avanço da Educação em outros Estados, na realidade da Educação Integral de Salvador, os alunos possuíam na “escola-classe” aulas de ensino de linguagem; aritmética; ciências; e estudos sociais.

Na “escola-parque”, o diferencial do agrupamento dava-se não pela idade, mas por suas preferências, isto é, adotava-se como premissa o respeito à individualidade da criança, com o intuito de oferecer a ela um universo de experiências constituídas de significados concretos. Eboli (1969, p. 20) descreve os setores e as atividades desenvolvidas:

- 1 – Setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas.
- 2 – Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação, ginástica etc.
- 3 – Setor socializante: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja.
- 4 – Setor artístico: música instrumental, canto, dança, teatro.
- 5 – Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa, etc.

A diversidade de conhecimentos práticos propostos na “escola-parque” proporcionava verdadeiramente a exploração plena das aptidões e criava situações de identificação com as diversas áreas do conhecimento. É elemento fundamental em uma sociedade democrática, onde todos tenham acesso aos múltiplos conhecimentos para que o contexto social não determine suas ações na sociedade.

O currículo proposto também estimulava conteúdos que estivessem atrelados ao vínculo com a comunidade da qual os estudantes faziam parte, isto é, em nada interessava memorizar as capitais de todos os Estados, mas, sim, compreender e criar mecanismos de ação em sua própria realidade. Logo, a escola não se fechava em si mesma, mas seus conhecimentos eram construídos para servirem de ferramentas de ação crítica. Segue o exemplo dos temas de estudos de diferentes turmas no ano de 1968:

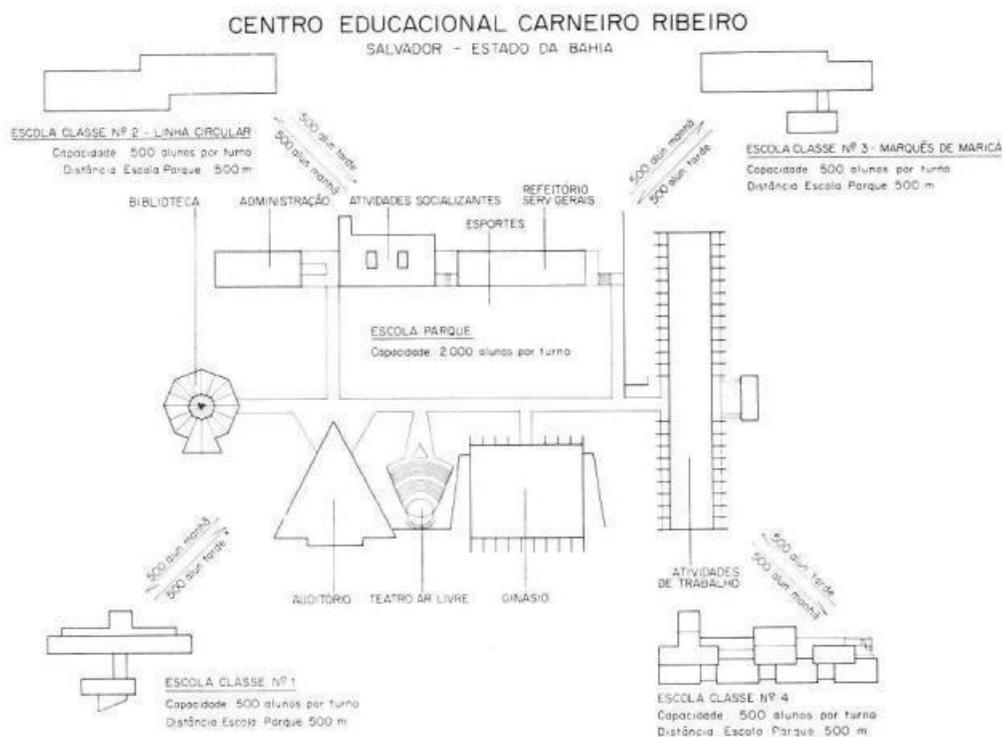
Nas turmas A, por exemplo, as crianças estudaram: “Como são as nossas casas”, “A água e sua utilidade”, “Os Elementos”. Nas turmas C, “Atrações turísticas da comunidade”, “Governo, comércio e indústria da comunidade”, “A eletricidade e sua utilidade”. Nas turmas E: “A vida na Região Norte”. Nas turmas D: “Aratu, futuro da Bahia” etc. (EBOLI, 1969, p. 23).

Além disso, o Centro disponibilizava no âmbito da saúde e da segurança alimentar outros dois setores: assistência médico-odontológica e assistência alimentar. Isso porque não se podia esperar que as crianças fossem capazes de se desenvolver cognitivamente e fisicamente quando com problemas de saúde crônicos e/ou desnutridas.

Por fim, buscando-se ressaltar que a Educação Integral não pode ser apenas um esforço de constituição de um ideal subjetivo, a construção de um complexo de dimensões e concepções arquitetônicas adequadas faz-se essencial para esse modelo de ensino.

Eboli (1969), na Figura 1, apresenta a planta com sua estrutura totalmente articulada e pensada em prol do desenvolvimento da integralidade da criança:

Figura 1 - Planta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Fonte: Eboli (1969, p. 21).

Fica inerente que a improvisação e a adaptação de espaços projetados para outras finalidades não atenderão as demandas de um modelo que propõe uma Educação Integral. Teixeira argumentou em seu discurso de inauguração do Centro, em 1950, que “é custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos que visa”¹.

A análise da primeira experiência brasileira abarcando uma proposta de Educação Integral e se utilizando de conceitos e influências da Escola Nova, previa que a vivência prática seria elemento fundamental para a articulação dos

¹ EBOLI, Terezinha. Uma experiência de Educação Integral. Bahia: INEP, 1969, p.14.

conhecimentos teóricos relevantes para o contexto atual e futuro das crianças, além do desenvolvimento pleno dos aspectos físicos, artísticos, criativos, entre outros, por meio de espaços planejados para essa função pedagógica, proporcionando um ambiente escolar estimulante.

No entanto, é importante admitir uma visão crítica pertinente ao predomínio do ideário da Escola Nova pelo fato de constituir-se em base conceitual às práticas do modelo de Educação Integral.

Saviani (2007) concebe que a pulverização desse ideário, em razão dos altos custos para sua implementação e manutenção, não conseguiu alcançar uma quantidade significativa da população, não cumprindo, portanto, seu objetivo de oferecer às camadas populares uma Educação de qualidade e transformadora.

Ademais, o autor estende a crítica ao ideal escolanovista quanto ao nível de conhecimento direcionado às camadas populares, conforme expõe:

Cumprir assinar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão dos conhecimentos, acabou a absorção do escolanovismo pelos professores por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado (SAVIANI, 2007, p. 10).

Essa crítica demonstra que a abordagem da Educação Integral, pautada pelas influências deweyanas, somente poderia capilarizar as propostas sem negligenciar os conhecimentos historicamente produzidos na perspectiva de amadurecimento pedagógico de médio e longo prazo associado a investimentos financeiros volumosos e ininterruptos nessa metodologia. Para tanto, seria necessário um país que tivesse governos que seguissem um projeto de Educação Nacional permanente, independentemente de partido ou ideologia que chegasse ao poder.

Deve-se considerar também que na década de 1960, o Brasil foi governado por um regime militar que adotou uma Educação Tecnicista, buscando alcançar resultados positivos por meio dos princípios de “racionalidade, eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2007, p. 12), que em nada dialogavam com os princípios de uma Educação Integral.

Nos anos de 1980, cabe destacar a experiência do Programa de Formação Integral da Criança (Profic), no estado de São Paulo, dada sua relevância por se tratar de uma proposta totalmente distinta da que foi exposta anteriormente: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, nos anos de 1950.

Iniciar-se-á demonstrando algumas das diferenças a partir da questão da estrutura das escolas. Enquanto no primeiro modelo, idealizado por Anísio Teixeira, foram propostas grandes construções de prédios, com concepções pedagógicas definidas na direção de uma Educação Integral, Giovanni² e Souza³ (1999) identificaram no Profic o aspecto das parcerias no Governo Estadual de São Paulo, entre a Secretaria da Educação e as outras Secretarias, como Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura e Turismo.

Nesse sentido, o Profic, em vez de propor volumosos investimentos em construções de grandiosos complexos educacionais, estabeleceria conexões entre a escola parcial e as estruturas existentes nos municípios, que apresentassem interesse em fazer parte do programa de forma voluntária.

A elaboração desse projeto, elucidam Giovanni e Souza (1999, p. 75), não foi criada pela Secretaria da Educação, mas por educadores e técnicos ligados à Unicamp, que possuía duas vertentes:

A literatura especializada atribui à concepção do Profic uma origem fundada em duas vertentes: de um lado, estaria identificada uma “aproximação mais que casual” (Ferretti 1991, p. 12) com programas voltados para a área da saúde, como os de Medicina Comunitária e de Atenção Primária à Saúde; de outro lado, a vertente seria o conjunto de teorias de comunidades oriundas da sociologia funcionalista norte-americana.

Dessa forma, a escola tornar-se-ia um órgão que transcenderia o aspecto restrito de conhecimento formal, isto é, atuaria como central unificadora, dando acesso a diferentes manifestações socioculturais locais, além do acesso a órgãos de saúde, e formação em áreas do mundo do trabalho.

A inserção das escolas estaduais no Profic buscava atender as quatro demandas apresentadas naquele momento: “(a) baixar os índices de repetência e evasão escolar; (b) suprir a ausência dos pais que trabalhavam; (c) oferecer enriquecimento curricular; (d) integrar a comunidade à escola” (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 82).

Portanto, o Programa consistiria em aumentar o tempo de permanência do aluno, associado à diversificação de atividades que abarcaria dois turnos, um na escola estadual com os conhecimentos da formação básica e outro nos aparelhos públicos municipais.

² Professor do Instituto de Economia da Unicamp.

³ Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, Faculdade de Educação, Unicamp.

O objetivo do Programa era atingir até 15% da população escolar na faixa etária de 7 a 14 anos, priorizando os alunos de baixa renda. A adesão ao Programa alcançou, em 1987, números expressivos: 337 escolas em um total de 335.532 crianças atendidas nas mais diversas áreas.

A possibilidade de aprofundamento de análise das características e dos impactos do Programa em questão, concretiza-se com o acesso aos resultados da pesquisa realizada no município de Assis/SP, explicitada por Paro *et al.* (1988, p. 135), na perspectiva de acompanhar *in loco* com “experiências de extensão da escolaridade ou de atendimento de crianças fora do horário de aulas”.

Conforme explicitado anteriormente, a adesão ao Programa ocorria de forma voluntária, em consonância com o Decreto n.º 25.469, de 7 de julho de 1986. Paro, associado a um grupo de pesquisadores, vislumbrou, no Município de Assis, a possibilidade concreta de entrevistar, observar e coletar dados que pudessem construir elementos que iluminassem as experiências dessa modalidade de Educação.

O município de Assis já possuía o Departamento de Educação e Cultura (DEC), que administrava diversos setores que podiam ser incorporados às unidades escolares estaduais. Dessa forma, o Profic implementaria na estrutura já existente somente recursos financeiros e recursos humanos, os quais, por sua vez, consistiriam em professores afastados das atividades da rede estadual e destinados a atividades coordenadas pelo DEC do Município.

O aspecto financeiro do Profic demonstrou ser um importante subsídio na direção de melhorar e atender um maior número de crianças. Não obstante, o corpo de professores destinados a participar de espaços do município gerou um grande entrave ao desenvolvimento do Programa. Paro *et al.* (1988, p. 141) observaram essa situação:

O fato de o Departamento de Educação e Cultura procurar pautar-se por uma filosofia de educação mais “centrada nos interesses da criança”, em contraste com o que acontece usualmente em nossas escolas públicas, cuja ênfase é sobre o professor, tem provocado, segundo os elementos da Equipe Central, alguns problemas de relacionamento pessoal na adaptação dos professores que provêm da rede pública estadual a estilo de trabalho existente em Assis. Um dos dirigentes da Equipe Central afirma que a colaboração do PROFIC, em termos do professor afastado que vem para o programa, é, muitas vezes, problemática porque a concepção e a forma de atuação desse professor entram em choque com a concepção que prevalece no trabalho que se procura realizar com as crianças em Assis.

Fica nítida, nesse trecho, a falta de uma proposta pedagógica unívoca que desenvolvesse as potencialidades dos alunos em sua integralidade. Não houve a formação de um corpo docente preparado para a utilização do período adjacente ao de permanência dentro das escolas, visando estimular experiências práticas, bem como o acesso a museus e bibliotecas, por exemplo, para integrar com os conhecimentos apreendidos nas aulas teóricas.

O Programa apenas criou a possibilidade de uma parcela dos alunos, que estavam matriculados nas escolas estaduais, ter acesso, durante o contraturno, a partir de indicações, a diferentes tipos de atividades sem conexão com a realidade escolar.

Essa “colcha de retalhos” que o Programa revelou ser, a partir da análise da experiência de Assis, denota que, em sua primazia, vislumbrou-se, exclusivamente, elaborar meios de manter as crianças mais vulneráveis por mais tempo assistidas dentro dos órgãos públicos, mas não se buscou desenvolver uma teoria do conhecimento que avançasse em qualidade a proposta pedagógica, mesmo porque não existia nenhum viés pedagógico a ser seguido: as únicas duas premissas do Profic implementado em Assis estavam circunscritas aos recursos financeiros e aos recursos humanos.

A desconexão das escolas estaduais com os outros espaços administrados pelo município ocorreu pelo fato de os professores entenderem o contraturno como um reforço escolar, no qual deveriam ocupar os alunos com atividade extraescolar. Outra questão observada, a partir do envolvimento dos alunos nas atividades propostas no contraturno pelo Profic, foi a queda do rendimento e do interesse dos estudantes nas escolas estaduais. Mais uma vez, fica evidenciado o quão negativa foi ao Programa a falta de uma proposta integrada. Essa situação apresenta-se bem resumida pelos pesquisadores, com base nas entrevistas realizadas:

Segundo os depoimentos, as atividades dos programas da Prefeitura acabam por provocar uma competição com a escola da rede estadual, pois crianças ao vivenciar atividades menos formalizadas fora da escola, passa a ter expectativas desse tipo no seu interior. Além disso, aparentemente existiria uma disputa em nível político tendo por alvo o atendimento da população em alguns casos, essa disputa obrigaria a demonstrações públicas das realizações dos Programas incompatíveis com seu próprio espírito (*shows*, desfiles etc.) (PARO *et al.*, 1988, p. 160).

Pode-se avançar na perspectiva da análise do Profic, iniciado em 1986 e encerrado em 1993, que, ao mesmo tempo que ocorreu uma adesão significativa de

escolas, o caráter facultativo e os conflitos políticos entre as instâncias estaduais e municipais tornaram fragilizaram o vínculo entre Estado e Município.

Por outra perspectiva, como observado especificamente em Assis, o aspecto pedagógico desarticulado não conseguiu otimizar a boa relação que parte dos alunos criou no período do contraturno em atividades propostas nos espaços municipais, visto que não havia diálogo nem um plano para que isso viesse a acontecer.

No contexto exposto do Profic, ficou clara a construção exclusiva do aumento do tempo do aluno na escola, buscando “cuidar” principalmente das crianças mais vulneráveis no âmbito social. Logo, a perspectiva de se utilizar a Educação para formar cidadãos em sua integralidade não alcançou êxito, pois, em sua origem pedagógica, o Profic priorizou apenas o tempo de permanência.

Além disso, as mudanças políticas e os interesses controversos fizeram com que o Programa tivesse vida curta, tendo sido encerrado definitivamente pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Após essa análise de duas propostas distintas de uma Educação para além do turno único de quatro horas, que contemple uma formação integral de crianças e jovens, durante seu percurso da Educação Básica, a pesquisa debruçar-se-á sobre a experiência do modelo implementado no estado de Pernambuco, que serviu de base teórica e prática para a implantação do PEI no estado de São Paulo.

O modelo de ensino que serviu de referência para o Programa vigente na rede estadual paulista surgiu da parceria entre o Instituto Corresponsabilidade para Educação (ICE) e a rede estadual de Pernambuco.

O ICE foi fundado em 2000, fruto de uma iniciativa da sociedade civil para a reestruturação do Ginásio Pernambucano, tanto no aspecto físico-estrutural quanto no âmbito da excelência acadêmica. Essa ação teve a participação do professor Antonio Carlos Gomes da Costa no desenvolvimento de uma nova proposta pedagógica. Em seu programa institucional, o ICE refaz seu percurso desde o Ginásio Pernambucano até a atualidade:

O Ginásio Pernambucano foi o ponto de partida da Causa da Juventude com a concepção de um Modelo de educação inovador denominado Escola da Escolha e **cujo foco é o Jovem e a construção do seu Projeto de Vida**. Após o desenvolvimento do Modelo e da consolidação da política pública em Pernambuco, o ICE iniciou a sua expansão junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais nas cinco regiões brasileiras e continua com intenso trabalho de mobilização para a realização da sua Visão. Hoje a Escola da Escolha atende o Ensino Médio e o Ensino Fundamental (Disponível em:

<https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#nossa-historia>. Acesso em: 22 dez. 2022, grifos nossos).

Conforme realçado *supra*, a construção do Projeto de Vida é elemento primordial em sua concepção pedagógica, visando, com essa prática, atribuir sentido e significado à vida escolar do estudante.

O projeto foi denominado “Escola da Escolha” e preconizava integrar o currículo da Base Comum Curricular a uma Parte de Formação Diversificada, que consistia em: “Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio, Práticas Experimentais, Pensamento Científico e Protagonismo, além das Práticas Educativas, como o Acolhimento e a Tutoria”.

Dutra (2021), em sua tese de doutorado, que analisou a experiência de Pernambuco como uma Educação Integral, no período entre 2004-2021, registra a ação do Estado ao criar o Programa de Desenvolvimento do Centro de Ensino Experimental (Procentro), por meio do Decreto n.º 25.596, de 1.º de julho de 2003.

Conseqüentemente, foi iniciada uma parceria entre o Centro de Ensino Experimental Ginásio de Pernambuco (CEE GP) e o ICE. Essa relação foi formalizada por meio de um Termo de Cooperação Técnica que definia as atribuições dos órgãos envolvidos:

Ao Governo do Estado cabia a responsabilidade de ceder professores com a devida pré-qualificação, liberação de recursos financeiros para custeio dos Centros, cogestão dos Centros e cessão e manutenção da infraestrutura física dos prédios escolares estaduais; ao ICE, cabia a responsabilidade pela mobilização da comunidade local, do meio empresarial e de instituições nacionais e internacionais, pelo financiamento de infraestrutura específica dos Centros (biblioteca, laboratórios e salas temáticas), por consultorias, transferência de novas tecnologias em conteúdo, método e gestão e pela cogestão dos Centros; às prefeituras/autarquias, cabia a responsabilidade pela cessão e manutenção da infraestrutura física dos prédios cedidos e cogestão dos Centros (DUTRA, 2021, p. 77).

Como elucidado por Dutra (2021), apesar de, nos anos de 2005 a 2007, o convênio conseguir implantar essa parceria com alguns municípios, os desafios para a aceitação da proposta do Ensino Integral em Pernambuco eram os mais diversificados possíveis, por exemplo: “Descrédito da comunidade na escola pública; resistência à implantação da proposta pela comunidade e pelos órgãos de classe; quantidade reduzida de professores graduados e capacitados interessados na proposta” (DUTRA, 2021, p. 78).

Por conseguinte, pela ação do governador eleito, Eduardo Campos (2007-2010), entre as prioridades no âmbito educacional, abarcou em suas metas

preestabelecidas a criação do Programa de Educação Integral com a finalidade de reestruturar o Ensino Médio, por meio da Lei Complementar n.º 125, de 10 de julho de 2008.

O marco legal do Estado de Pernambuco engendrou a criação das Erems, que absorveram e deram continuidade às práticas realizadas nos Centros de Ensino Experimental, com a finalidade de expandir a toda a população e não ficar restrita a apenas uma parcela. Como consequência, em 2021, a rede estadual de Pernambuco já ofertava a Educação Integral a 420 escolas de tempo integral e 50 escolas de tempo semi-integral.

Pode-se depreender, à luz das análises de Dutra, que o PEI teve como objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do Ensino Médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado Pernambucano.

Em sua pesquisa de campo, o autor utilizou uma abordagem qualiquantitativa, em 2020, por meio de um questionário enviado aos gestores de todas as Erems e Escolas Técnicas Estaduais (Etes), que abarcou gestores, educadores de apoio, professores, estudantes, egressos, estudantes atualmente matriculados e pais ou responsáveis.

Nesse questionário, ele abordou sobre o entendimento da comunidade escolar acerca do conceito de Educação Integral da seguinte forma: “O que você entende por Educação Integral?”. As seguintes alternativas foram dadas como opções de resposta:

- a- É uma política pública assistencialista porque oferta três refeições diárias.
- b- É Integral porque o estudante passa mais tempo na escola.
- c- São ações educativas sistemáticas voltadas para as quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade.
- d- Não sabe responder.
- e- Outros (DUTRA, 2021, p. 191).

Como forma ilustrativa, eis a análise de Dutra (2021, p. 123) sobre o referido questionário:

Quanto às respostas de escolas do ano 2009 referente ao conceito de Educação Integral, 78,3% responderam a opção que traz o conceito proposto pela rede estadual de ensino, relacionado à Educação Interdimensional, e 14,7% consideram que está relacionado ao tempo na escola. No segundo ano em que a Educação Integral passou a ser uma Política Pública, observa-se o fortalecimento do conceito relacionado à filosofia da Educação Interdimensional.

De forma geral, a pesquisa abrangeu mais de 2 mil pessoas da comunidade escolar, e, de acordo com a pesquisa, os índices, tanto de aprovação quanto de resultados de avaliações externas, foram extremamente satisfatórios, colocando o estado de Pernambuco em 1.º lugar no *ranking* nacional, na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

À luz das análises de Dutra acerca da proposta de Educação Integral no estado de Pernambuco, podem-se perceber diferenças importantes das propostas seminais de Teixeira iniciadas na década de 1950.

O foco de ação, na experiência de Pernambuco, restringe-se aos estudantes do Ensino Médio, enquanto Teixeira almeja a base da Educação Básica, o Ensino Primário, que, nos dias de hoje, equivale ao Ensino Fundamental Anos Finais.

Não se observou, ainda, nenhuma referência a qualquer estrutura arquitetônica diferenciada para as produções de atividades diversificadas que estimulasse a criatividade e criticidade dos estudantes, mas a implementação de novas diretrizes em escolas já existentes. Além disso, pode-se ressaltar um viés de qualificação profissional, atendendo as demandas do mercado de trabalho.

Avançando a análise para outra proposta de modelo de ensino, no ano de 2006, a rede estadual de São Paulo implementou o projeto de ETI, que propôs a anexação de uma base diversificada à base comum já existente. Desse modo, os alunos, no período do contraturno, realizariam atividades em oficinas que aconteceriam nas próprias escolas. O projeto foi implementado a partir da Resolução SE n.º 89, de 9 de dezembro de 2005, que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral.

No que tange ao exposto na Resolução, cabe ressaltar o seguinte trecho: “[...] 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” (SÃO PAULO, 2011, n.p.).

Portanto, em tese, o aumento de tempo de permanência na escola estava atrelado às mudanças pedagógicas. Buscando atingir êxito nessa proposta, o artigo 5.º da Resolução n.º 89 apresenta as atividades pedagógicas que diferenciariam as ETI das escolas de tempo parcial:

Artigo 5.º A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para:

- I – orientação de estudos;
- II – atividades Artísticas e Culturais;

- III – atividades Desportivas;
 IV – atividades de Integração Social;
 V – atividades de Enriquecimento Curricular (SÃO PAULO, 2011, n.p.).

O Quadro 1 apresenta como as aulas da Base Nacional Comum e as Oficinas Curriculares estariam distribuídas ao longo da semana nas ETIs:

Quadro 1 - Base comum e oficinas curriculares das Escolas de Tempo Integral (ETI)

Aulas	40 aulas semanais	45 aulas semanais
Base nacional Comum	28 aulas semanais	28 aulas semanais
Oficinas curriculares	02 aulas semanais destinadas à disciplina Língua Estrangeira Moderna	02 aulas semanais destinadas à disciplina Língua Estrangeira Moderna
	10 aulas semanais destinadas às oficinas curriculares obrigatórias com temáticas definidas e opcionais constantes da resolução	11 a 15 aulas semanais destinadas às oficinas curriculares obrigatórias com temáticas definidas

Fonte: TCESP (2015, p. 456).

Quanto aos professores responsáveis em ministrar as atividades nas Oficinas Curriculares, observou-se um problema com o vínculo desses profissionais com as escolas em que atuavam. Esse entrave é apurado na dissertação de Faveri (2013, p. 86), em que a pesquisadora, a partir da entrevista com esses profissionais, detectou esse ponto de atenção na estrutura do Projeto Escola Integral:

Entendemos, a partir das respostas dos entrevistados, que sua condição funcional como professor contratado por tempo determinado e mediante processo outro que não concurso público para efetivação, não confere a esses professores os mesmos direitos daqueles que atuam no turno regular. Com isso, a incerteza de continuidade no exercício da função e a remuneração mais baixa entre outros fatores, acabam gerando uma desvalorização desses profissionais em relação aos efetivos, impedindo inclusive que participem de capacitações e formações.

Portanto, a proposta que pretendia uma escola com maior tempo de permanência e de atividades diversificadas não conseguiu encontrar meios de formação e condição para a atuação dos professores condizente com o desafio imposto a eles.

Ainda na mesma pesquisa, Faveri (2013) discute a necessidade do aperfeiçoamento contínuo dos professores que atuavam nas oficinas, buscando o aprimoramento técnico em suas práticas, porém não contavam com a oferta de cursos necessários disponibilizados pela rede para esse aperfeiçoamento.

O Projeto Escola Tempo Integral ainda está vigente na rede estadual, embora com um alcance muito menor em relação ao PEI, no que diz respeito à quantidade de escolas participantes, conforme informado no *site* da Secretaria da Educação. Segundo dados abertos da Educação, em 2022, somente 226 escolas, das 5.300 existentes, participavam dessa modalidade, que correspondiam ao atendimento de 48 mil alunos⁴, enquanto o PEI no mesmo ano chegou a 2.050 unidades escolares, com 1 milhão de vagas ofertadas⁵.

No ano de 2012, o governo do Estado de São Paulo iniciou uma nova etapa, buscando elevar a qualidade do ensino praticado nas escolas estaduais com o PEI.

No capítulo seguinte, apresenta-se o PEI como um projeto audacioso que se propõe a melhorar a qualidade da educação pública oferecida, a partir do aumento de permanência dos estudantes integrado a uma base diversificada de conhecimentos, metodologias e práticas pedagógicas.

A organização desse conjunto de práticas foi difundida às escolas pelos órgãos governamentais, como escolas de Educação Integral. Nesse sentido, intenta-se com a pesquisa analisar criticamente os marcos legais que sustentam a implementação do Programa, a atuação docente e as práticas pedagógicas aplicadas nas escolas credenciadas a esse modelo de ensino.

⁴ Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/dataset/ensino-de-tempo-integral-eti/resource/082c88f1-3562-446d-8594-5c5323a512dc#{}>. Acesso em: 21 dez. 2022.

⁵ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CAPÍTULO 2

Programa Ensino Integral (PEI): para além da universalização do acesso

Em 2020, de acordo com o Observatório do Plano Nacional de Educação, o Brasil conseguiu garantir a matrícula nas escolas de 98% da população na faixa etária de 6 a 14 anos no ensino fundamental e de 75,4% dos jovens de 15 a 17 anos no ensino médio. Esses números revelam que a universalização do acesso à Educação Básica tem ganhado visibilidade expressiva.

Em relação aos estudos que não se limitam a dados estatísticos referentes à matrícula de estudantes, torna-se possível identificar que a qualidade da Educação Pública para as camadas mais carentes da sociedade ainda está muito aquém das expectativas, apesar de o acesso estar praticamente garantido a todas as crianças e jovens. Essa realidade evidencia-se por meio dos resultados das avaliações institucionais dos órgãos nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), assim como de instituições internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

Na perspectiva de avanços na qualidade da Educação Básica para além do acesso, de modo a atender as necessidades das camadas populares, impõe-se o desafio de superação da desigualdade social por meio da formação de atores conscientes e críticos para exercerem plenamente sua cidadania. Este desafio foi considerado pelo PEI, criado em 2012, no Estado de São Paulo.

Os documentos norteadores do Programa trazem uma proposta educacional que articula a Educação de Tempo Integral, ou seja, a maior permanência do estudante na escola, com a Educação Integral dos estudantes, no intuito de formar crianças e jovens competentes, solidários e autônomos.

A fim de elucidar a questão sobre o alinhamento entre a projeção dos órgãos governamentais caracterizando as escolas PEI como Educação Integral e as condições objetivas de toda a comunidade escolar impactada, faz-se necessário, primeiramente, compreender o arcabouço legal e teórico para, posteriormente, analisar as práticas decorrentes dessas ações.

As primeiras leis a respeito do tema deixam clara a necessidade do aumento da permanência dos alunos nas escolas, convencionando-se a nomenclatura

“Educação de Tempo Integral”. Contudo, gradualmente, foram implementadas as conexões inerentes a Tempo Integral e Educação Integral.

Pensar uma escola que contemple maior tempo de permanência pressupõe reconhecer a integrar as diferentes dimensões da vida do educando que está em formação, garantindo, além do acesso, a permanência e a qualidade do aprendizado. Nesse sentido, inclui-se a seguir a apresentação e a análise do arcabouço legal que sustenta as políticas públicas dessa concepção de Educação.

2.1 Bases legais do Programa Ensino Integral (PEI)

As bases legais do PEI foram implementadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Lei Complementar n.º 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e alterada pela Lei Complementar n.º 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Essa nova modalidade de ensino na rede foi implementada em “16 Escolas do Ensino Médio, e a partir de 2013 expandindo para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas do Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio” (SÃO PAULO, 2012, p. 6).

A transição dessas escolas, de uma modalidade de período parcial para uma modalidade denominada PEI, não foi devidamente compreendida nos mais diversos meios da sociedade, incluindo a própria rede estadual.

Diante dos questionamentos teóricos e práticos direcionados ao PEI, a presente pesquisa busca, nesta etapa, trazer à luz as questões objetivas relacionadas às legislações em que o Programa está ancorado e as referências pedagógicas para sua implementação.

A proposta do PEI está alicerçada em diferentes atores políticos, econômicos e sociais que nortearam as mais diversas legislações. No âmbito da soberania nacional, o Programa está alinhado a deliberações legislativas incluindo: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; o Plano Nacional de Educação (2001-2010; 2014-2024), entre outros. Na esfera internacional, está em consonância com a Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

No tocante à Constituição Federal de 1988, o artigo 205 se destaca como referencial para o desenvolvimento das políticas da Educação Pública, considerando-se a abrangência e importância de suas deliberações:

Art. 205. 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, n.p.).

Em relação ao ECA o artigo 53, que fundamenta os princípios da Educação incorpora prescrições relevantes ao inserir a concepção de que “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, n.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, por sua vez, dispõe sobre toda a organização do sistema educacional da Educação Básica e Superior. Em seu artigo 34, ressalta-se a dimensão do tempo de permanência do aluno na escola:

Art. 34. 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. § 1.º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei (BRASIL, 1996, n.p.).

A deliberação desses movimentos legais localizados nos anos de 1988, 1990 e 1996 incorporam valores e conceitos para uma Educação de viés democrático, em confronto com o nefasto período ditatorial, 1964-1985, a que o Brasil foi submetido, reconhecendo e assumindo os desafios do século XXI.

As bases legais foram desenvolvidas na esteira do contexto internacional, que assumia o compromisso de uma sociedade educativa, preconizada tanto na Conferência de Educação para todos, de 1990, em Jomtien, quanto no Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, em 1998. Dentre os pontos relevantes da Conferência sublinhamos:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, n.p.).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, ainda vigente correspondente ao período de 2014 a 2024, mantém um viés que ratifica a proposta de um aumento gradativo de permanência diária do aluno na escola, articulado com questões de segurança alimentar; melhorias das questões pedagógicas; acesso à cultura e esportes.

No PNE de 2001-2010, esse ponto remete-se somente ao âmbito do Ensino Fundamental em duas de suas metas:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. 22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-Educativas (BRASIL, 2001, p. 21).

O PNE de 2014-2024, em sua meta 6, apresenta a seguinte descrição: “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(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014, n.p.). Apresenta-se, nesse ponto, a ampliação para toda a Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio), e não mais circunscrita ao Ensino Fundamental. Cabe destacar algumas das estratégias destinadas a essa meta:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica

por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (BRASIL, 2014, n.p.).

Fica evidente que, nas estratégias do PNE de 2014-2024, a meta 6 não implica, unicamente, aumentar a permanência das crianças e adolescentes em unidades escolares com a manutenção das mesmas práticas, mas também criar, a partir dessa maior permanência, condições arquitetônicas, recursos pedagógicos, atividades físicas e culturais, tendo em vista uma reestruturação em todas as instâncias das escolas de tempo parcial.

Diante do cenário exposto, a partir das condicionantes explícitas nas legislações, a questão econômica torna-se uma grande barreira no que concerne à implementação desses marcos legais nos estados e municípios do País.

Em decorrência identifica-se como elemento econômico “viabilizador” da expansão desse modelo de tempo mínimo de sete horas de permanência nas escolas e, conseqüentemente, para as condições de aprendizado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁶.

Menezes (2012)⁷, em seu artigo “Educação em tempo integral: direito e financiamento”, apresenta como um divisor de águas essa emenda constitucional, a fim de viabilizar as legislações preconizadas a partir de 1988. Sobre esse aspecto, a autora expõe:

Apresentadas essas considerações, para fins de destinação de recursos do Fundeb, o Decreto n.º 6.253/2007 regulamentou a educação básica em tempo integral como sendo a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (MENEZES, 2012, p. 141).

Portanto, é necessário um olhar crítico acerca de como os recursos do Fundeb são utilizados e compreensão em dimensão alargada sobre a “proliferação” das escolas PEI para impedir dissimulações, ao se interpretar o aumento de recursos federais.

⁶ O Fundeb, criado pela Emenda Constitucional n.º 53/2006 e regulamentado pela Lei n.º 11.494/2007 e pelo Decreto n.º 6.253/2007, foi instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, correspondendo, assim, a 27 Fundos: um para cada Estado e um para o Distrito Federal.

⁷ Doutora em Educação, professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Brasil.

Corroborando essa ressalva, o “Relatório de fiscalização de natureza operacional sobre os modelos de educação em período integral existentes na rede pública estadual de ensino”, divulgado pelo Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, em 2015, apresenta o valor anual por aluno do PEI de R\$ 6.914,00, enquanto, nas unidades de período parcial, era de R\$ 4.540,54, além dos recursos pedagógicos e das instalações prediais que distinguem as escolas PEI de todas as demais unidades escolares.

Ao mesmo tempo, uma lei, como o Fundeb, que regulamente os investimentos de políticas públicas, independentemente da gestão política, é fundamental para evitar rupturas e retrocessos frequentes em projetos educacionais, possibilitando, conseqüentemente, a consolidação de um projeto de Educação como ação de Estado e não de um governo específico.

Além do Fundeb, a criação do Programa Mais Educação, em 2007, corresponde a um marco na estruturação das bases do projeto de implementação de uma Educação Integral em âmbito nacional em consonância com as leis já vigentes. Moll *et al.* (2012, p. 132) apresentam a aglutinação de ministérios em prol dessa ação:

A Portaria Interministerial n.º 17/2007, firmada pelo Ministério da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social, o Programa Mais Educação estabelece-se como estratégia intersetorial do governo federal para a indução de uma política de educação integral, promotora de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas.

A autora continua a descrever o conjunto de medidas do Programa Mais Educação, elucidando algumas das condições norteadoras para a adesão das escolas dos estados e municípios ao Programa, em consonância com seus respectivos projetos político-pedagógicos, viabilizando, assim, sua reestruturação por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), além da proposição de um plano de ação prevendo a adesão de cada escola a partir de suas necessidades, potencialidades e desejos pedagógicos. O plano de ação é composto por dez macrocampos que apresentam cerca de 60 atividades, das quais cada escola escolhe de cinco a seis que considerem mais adequadas e significativas a seus respectivos contextos.

O Programa Mais Educação estabelece algumas das importantes diretrizes para a implementação real de uma Educação Integral, no sentido de desmistificar o entendimento de que se trata apenas do aumento do tempo de permanência dos

estudantes nas escolas. Portanto, a extensão da jornada precisa estar condicionada à mudança da rotina escolar. Sobre isso, Moll *et al.* (2012, p. 133) destacam:

Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição essa reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes.

Além da “desnaturalização” do turno único, em média de quatro horas, ressalta-se a concepção de uma escola que, simultaneamente, construa situações de aprendizagens que mobilizem diferentes habilidades cognitivas, físicas, emocionais, criativas, entre outras, mas que também estabeleça vínculos e parcerias com os aparelhos públicos já existentes em seu entorno, sejam eles da saúde, cultura ou esporte, ampliando e construindo significados aos conhecimentos.

No ano de implementação do PEI no estado de São Paulo, 2012, o Programa Mais Educação, que, em 2011, atendia 15.018 escolas em 1.354 municípios, tinha como proposta expandir entre 2012-2014 para mais de 32.000 escolas públicas.

Ao prosseguir na apreciação dos conceitos metodológicos do PEI, agora subsidiados pelas análises da autora Jaqueline Moll, é pertinente manter em perspectiva a necessidade de compreender a aderência do PEI às bases fundamentais da concepção de Educação Integral. Em síntese, a escola nesse entendimento não é fechada em si mesma, pelo contrário, gera as condições para expandir a partir dela e para além dela.

Por fim, o conceito de Cidade Educadora citado por Moll *et al.* (2012), como fundamento para pensar uma proposta de Educação Integral, ressalta a necessidade de compreender a escola como integrante de uma rede de instituições capazes de forjar uma sociedade com cidadãos éticos e sabedores de seus direitos e deveres.

Nesse sentido, ao analisar as referências conceituais e metodológicas do PEI, poderemos vislumbrar até que ponto suas diretrizes buscam uma conexão com diferentes setores sociais na perspectiva de uma Educação Integral.

2.2 PEI em fases distintas

O PEI precisa ser analisado em duas fases distintas. A primeira fase compreende o ano de sua criação, de 2012 até o ano de 2019, e a segunda fase, de 2020 a 2022.

Levando-se em consideração os anos iniciais do Programa, de acordo com dados coletados pelo relatório do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, em 2015, as escolas que ingressaram no PEI obtiveram resultados de qualidade no Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) no primeiro ano de funcionamento, conforme descrito a seguir:

Aproximadamente 70% das escolas cujo ingresso no PEI ocorreu em 2012 e 2013 obtiveram um IDESP pelo menos 10% superior ao que haviam alcançado no ano anterior, tanto no Ensino Médio quanto nos anos finais do Ensino Fundamental (TCESP, 2015, p. 459).

Em contrapartida, o mesmo relatório aborda a questão do alcance do Programa no que diz respeito aos alunos. O texto apresenta dados que demonstram uma taxa menor de alunos beneficiários de programas de transferência de renda (13% nas escolas PEI e 20% nas escolas de período parcial). Igualmente, na situação de defasagem idade-série, o Programa também apontou uma menor taxa em relação às escolas parciais – 38,7% contra 50%, aproximadamente.

As solicitações de transferência também requerem atenção. De acordo com o relatório, nos dois primeiros anos, 20% dos alunos pediam transferência das escolas já nos primeiros meses. Os motivos apurados estavam relacionados à “inadequação desses educandos às exigências e dinâmicas de funcionamento do programa” (TCESP, 2015, p. 426).

Os dados revelam que as escolas do Programa (período 2012-2019) mostraram-se contrárias a criar mecanismos de acomodação e permanência dos estudantes das camadas mais vulneráveis, no que diz respeito às premissas e princípios inerentes ao PEI, produzindo um viés elitista dentro da própria rede de educação pública estadual.

Quanto à distribuição espacial das unidades vinculadas ao PEI, foi observada, a partir da análise do município de São Paulo, sua inadequação em relação à proposta contida no Plano Nacional de Educação, 2014-2024, conforme o relatório destaca:

A partir da consideração da renda *per capita* e da escolaridade dos moradores dos distritos onde se localizam seus estabelecimentos, concluímos que o PEI não alcança, ou o faz apenas marginalmente, as regiões mais vulneráveis da cidade de São Paulo, afastando-se acentuadamente da estratégia do Plano Nacional de Educação que versa sobre a instalação de escolas para atendimento em período integral (Estratégia 6.2) (TCESP, 2015, p. 426).

Constata-se nesse sentido que em relação ao período de 2012 a 2019, quando o Programa alcançou 417 unidades escolares, atendendo a 135 mil alunos, no tocante à localização das escolas, as regiões mais vulneráveis não foram abrangidas.

Como consequência, foram dispensados mais recursos em regiões com melhores localizações e estruturas, em detrimento das regiões menos desenvolvidas, que necessitavam de maiores recursos, visando à melhoria no acesso, permanência e qualidade de ensino das crianças e dos jovens. É notório que o Programa revelou em sua implementação desacordo com as propostas de atendimento às populações mais vulneráveis nessa primeira fase.

A partir do governo João Doria (2019-2022), tendo como seu Secretário da Educação Rosieli Soares, ex-ministro da Educação na presidência de Michel Temer (2016-2018), elencou-se como prioridade no âmbito da Educação a ampliação do PEI como referência de qualidade na rede estadual de ensino. Isso posto, apenas no ano de 2020 foram credenciadas 247 novas escolas – a maior expansão desde sua criação em 2012.

Nos anos subsequentes, na rede estadual, com uma totalidade de 5,3 mil escolas com 3,3 milhões de estudantes matriculados⁸, no que diz respeito ao credenciamento de escolas ao Programa, configuraram-se os seguintes quadros dados em cenários cronológicos subsequentes: em 2021, o número subiu para 1.077 escolas e 448 mil vagas em 308 municípios; em 2022, para 2.050 escolas e um milhão de vagas em 464 municípios; com previsão de, em 2023, ser ampliado para 2.311 escolas e 1,2 milhão de vagas em 492 municípios.

Com um crescimento exponencial de escolas credenciadas ao Programa, inicia-se uma nova fase a partir de 2020, caracterizada pela superação de um modelo restrito a ilhas de excelência e privilégios para uma difusão irrestrita, porém açodada.

Como exposto anteriormente, sobre a concentração de poucas unidades em regiões mais desenvolvidas, aumentando-se a desigualdade, ao realizar o movimento

⁸ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/dia-internacional-da-educacao-tecnologia-e-formacao-marcam-120-dias-da-nova-gestao/>. Acesso em: 5 maio 2023.

contrário, a expansão, o Programa não contempla nenhuma ação direcionada à camada mais carente dos estudantes, que precisa cumprir uma jornada integral de trabalho para levar renda a suas famílias, impossibilitando a permanência deles em escolas que se tornam PEI.

Acrescenta-se a essa realidade que com a falta de escolas que oferecem aulas em turno parcial noturno próximas de suas residências, muitos jovens acabam ficando sem opção, abandonando os estudos, sobretudo na etapa do Ensino Médio.

Potencializando esse problema, houve a pandemia da Covid-19, em 2020, ano que marca o início da pulverização do Programa. Assim, aulas não presenciais ocorreram quase na totalidade do ano letivo de 2020 até praticamente a metade de 2021, e, a partir de sua outra metade, com rodízio de alunos. Somente em 2022, com retorno 100% presencial, foi possível que mais de 1.500 escolas existentes que surgiram nesse período vivenciassem os princípios e as premissas do PEI.

Diante dos desafios das escolas que precisaram criar meios para adaptar suas aulas a um modelo não presencial, dentro de uma realidade da Educação Pública de recursos tecnológicos limitados tanto para as escolas quanto para os alunos, o período entre 2020 e 2021 caracterizou-se em um momento em que, apesar de as escolas, em tese, serem PEI, tiveram como meta prioritária superar os desafios inéditos impostos pelo distanciamento social.⁹

No que concerne ao quadro do magistério, na primeira fase do Programa, de 2012 a 2019, o processo de credenciamento para docentes que pretendiam atuar no PEI era formado por diversas etapas e com critérios que restringiam a quantidade de concorrentes aptos às vagas.

Aos docentes que almejavam concorrer às vagas fazia-se necessário possuir cargo efetivo e ter três anos de exercício na função. Preenchidos esses requisitos, a próxima etapa seria um processo seletivo formado por supervisores de ensino e/ou professores do Núcleo Pedagógico, que realizariam entrevistas buscando evidências acerca do conhecimento prévio sobre o Programa e o comportamento esperado para ingressar no PEI.

⁹ No Capítulo 3, será apresentada uma pesquisa de campo, com entrevistas realizadas por meio de roteiros semiestruturados em duas unidades escolares, que iniciaram no Programa em 2020 e em 2022, respectivamente. Intenta-se compreender, a partir da perspectiva dos docentes dessas escolas credenciadas ao PEI, localizadas em regiões distintas do município de Guarulhos/SP, os impactos, as melhorias e os desafios enfrentados em suas realidades no Programa no ano de 2022, no primeiro ano em que ambas as unidades escolares puderam vivenciar presencialmente todas as premissas e princípios do PEI.

Esse processo de seleção demandava do docente, primeiramente, a vontade de enfrentar esse desafio e, conseqüentemente, um estudo prévio. Os aprovados, conforme a legislação do Programa, estariam em Regime de Dedicção Plena – 40 horas semanais e com o recebimento de Gratificação de Regime de Dedicção Plena de 75% sobre o salário-base.

O atendimento a esse regime, aliado ao cumprimento da jornada de trabalho em uma única escola, além de um aumento salarial, apresentou-se como uma melhoria nas condições do trabalho docente. Contudo, em um universo de mais de cinco mil escolas, esse modelo vigente até 2019 não representava 10% da rede.

A Resolução n.º 102, da Secretaria da Educação de São Paulo, de 15 de outubro de 2021¹⁰, altera o processo de ingresso dos docentes no PEI. Por conseguinte, a fim de atender a necessidade do quadro de docentes das mais de 2.000 mil escolas do Programa em 2022, em um contexto de escassez de profissionais na rede, a Resolução eliminou os requisitos mínimos para o credenciamento, deixando aptos à inscrição todos os efetivos e contratados que já atuam na rede; docentes e formados que nunca atuaram e estudantes que ainda não terminaram a graduação em licenciatura.

Ao se analisar o quadro do magistério nos dois momentos distintos, observa-se, primeiro, o acesso exclusivo de docentes efetivos, que já possuíam uma trajetória na rede de ensino e se preparavam para passar por um processo seletivo, no qual eram exigidos conhecimentos prévios que deveriam ser estudados por aqueles que estavam dispostos a participarem do Programa e das funções pertinentes ao PEI, do Regime de Dedicção Plena e com ganhos de 75% sobre o salário-base referente à Gratificação de Regime de Dedicção Plena.

No segundo momento, em uma direção frontalmente contrária, a partir de 2020, as escolas tornaram-se PEI em uma velocidade avassaladora, fazendo com que milhares de docentes tivessem que ingressar no Programa motivados não por um desejo de conhecer e vivenciar esse modelo de ensino, mas por falta de vagas nas poucas escolas parciais que restaram próximas de suas residências, acarretando um ingresso, muitas vezes, “traumático”, por estarem em um contexto de Regime de Dedicção Plena e Integral quase que de forma “compulsória”.

¹⁰ Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDOC%20N%C2%BA%20102,15-10-2021.PDF?Time=07/01/2023%2011:56:37>. Acesso em: 29 dez. 2022.

Analisando esses dois contextos, na primeira fase, havia docentes que ingressavam no Programa motivados por uma escolha pessoal, visando a novos desafios profissionais e melhores ganhos financeiros, e, quando não estavam satisfeitos com o Programa, pediam cessação ou eram cessados pela gestão por não atingirem um bom desempenho. Assim, acabavam voltando ao regime das escolas parciais com maior facilidade, pelo fato de elas serem maioria na rede.

Na segunda etapa, nem o ingresso, nem a cessação espontânea, ou pela gestão, são situações simples para os docentes, por terem poucas opções de escolas de tempo parcial, causando uma situação de extrema tensão ao final de cada ano letivo para os profissionais dessa categoria, por não saberem se permanecerão ou precisarão encontrar outra unidade escolar para lecionar.

O processo de avaliação de Competências e Resultados que gera os índices que mantêm ou cessam os docentes ao final de cada ano letivo é um instrumento que se faz necessário elucidar pelo fato de ser um tema que causa muita apreensão aos docentes nas unidades escolares do Programa, como interpretado no item a seguir.

2.3 Modelo de Gestão de Desempenho do PEI

O Programa, desde sua implementação em 2012 até os dias atuais, mantém poucas mudanças em suas diretrizes quanto a seu Modelo de Gestão de Desempenho.

O mecanismo de avaliação ao qual os docentes são submetidos ao final de cada ano letivo, a fim de mensurar sua adequação às premissas do Programa, define até quando poderão ser mantidos, ter alteração em sua função, em virtude de sua alta *performance*, ou cessados, caso não atinjam o desempenho mínimo estabelecido.

Os parâmetros são designados por duas avaliações: avaliação de competência; e avaliação de resultados, cujas notas podem variar de 0 a 4,0, respectivamente, para serem, então, aplicadas em um sistema denominado *nine box*.

O entendimento das articulações lógicas desse processo apoia-se nos documentos dos Programas “Modelo Pedagógico e de Gestão, 2014” e “Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2012”, que abordam essa temática, além do sistema *nine box*, que identifica o estágio de aderência do docente no tocante às demandas do Programa.

No documento “Modelo Pedagógico e de Gestão, 2014”, seu Capítulo 5, “Modelo de Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral”, descreve os processos e sua importância dentro do PEI:

A Gestão de Desempenho do Programa Ensino Integral é composta pelos seguintes processos: seleção, formação, avaliação, recondução ou desligamento. Tais processos são instrumentalizados pelas práticas e instrumentos de Gestão e são articulados por competências que estão pautadas no comportamento esperado dos profissionais que atuam nas escolas do programa. É importante ressaltar que esses processos são estruturados com vistas ao cumprimento dos objetivos centrais do programa: a formação integral do estudante e a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas da rede (SÃO PAULO, 2014, p. 50).

A consolidação desse processo compõe-se das seguintes etapas: Avaliação de Competências; Avaliação de Resultados; Consolidação da Avaliação; Devolutiva, Elaboração do Piaf e Acompanhamento do Piaf.

O Mapa de Competências apresenta as premissas e as competências esperadas na atuação docente. Portanto, o Mapa de Competências pode ser considerado o elemento articulador entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão de Desempenho, visto que a adequação dos docentes ao Programa será norteada pelas evidências construídas em sua atividade docente.

A seguir, o Quadro 2 apresenta as cinco premissas e as sete competências esperadas que os docentes devem ser capazes de interiorizar por meio de sua Formação Contínua e aplicar em seu cotidiano escolar:

Quadro 2 - Premissas e Competências do PEI

Premissas	Competências
Protagonismo	Protagonismo
Formação Continuada	Domínio do conhecimento e contextualização Disposição ao autodesenvolvimento contínuo
Excelência em Gestão	Comprometimento com o processo e com o resultado
Corresponsabilidade	Relacionamento e corresponsabilidade
Replicabilidade	Solução e criatividade Difusão e multiplicação

Fonte: São Paulo (2014, p. 52).

As premissas e as competências supradescritas são detalhadas no documento mencionado, o qual aponta quais ações são esperadas do docente em cada item, considerando-se os macros e os microindicadores que descrevem as ações práticas a serem desenvolvidas por ele para se alcançar o bom desempenho no Programa.

Posteriormente, a partir do entendimento desses referenciais, o docente precisa alinhar suas práticas às necessidades da escola à qual pertence. Dessa forma, o Programa estabelece dois documentos de suma importância: Plano de Ação e Programa de Ação, cujas disposições são apresentadas a seguir:

O Plano de Ação, instrumento tradicionalmente utilizado pelas unidades escolares, estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição e resultados responsáveis, prazos e as estratégias para que as escolas alcancem o ensino de qualidade. Cada comunidade tem suas características e o perfil da escola tem suas peculiaridades (SÃO PAULO, 2012, p. 39).

O Programa de Ação faz parte do conjunto de instrumentos de gestão e é um registro individual, que socializado com a equipe gestora permite a definição conjunta das atribuições de cada profissional, com atividades detalhadas a partir das estratégias e ações do Plano de ação e relacionadas à sua atuação (SÃO PAULO, 2012, p. 47).

Portanto, o docente, para elaborar seu Programa de Ação, necessita, inicialmente, ter um conhecimento profundo acerca da unidade escolar na qual está locado. O Plano de Ação da Escola precisa ser compreendido de modo que seja

interiorizado pelo docente, para que, a partir disso, ele construa seu Programa de Ação que seja um elemento integrador, capaz de contribuir com avanços e resultados almejados pela comunidade escolar.

O Regime de Dedicação Plena e Integral torna-se um importante aliado na construção desses laços, estipulado pelos marcos legais que subsidiam a possibilidade de o docente exercer sua função em uma única escola. Tal fato pode ser considerado um avanço em relação ao contexto das escolas de tempo parcial, cujos docentes, para completar sua jornada de trabalho, necessitam acumular em sua rotina o magistério em duas e, em alguns casos, três unidades escolares diferentes ao longo do ano letivo.

Diante do que se é exigido da atuação docente no PEI, cabe colocar em destaque detalhes das três etapas do processo de avaliação, incluindo: avaliação de competências; avaliação de resultados; e integração dos resultados de ambas no sistema de quadrante *nine box*, na perspectiva de sua aplicabilidade no contexto da Educação Pública.

A avaliação de competências é composta por uma dinâmica que envolve: gestão, docentes e alunos, por meio de uma ferramenta denominada “Avaliação 360º”. Pela plataforma digital “Secretaria Escolar Digital (SED)”, disponibilizada nas escolas da rede estadual de São Paulo, todos os integrantes supracitados avaliam-se mutuamente, além de realizarem sua autoavaliação.

No decorrer dos períodos semanais destinados à formação contínua dentro do Programa, ATPCG¹¹ e ações de formação dos estudantes durante o ano letivo, deseja-se que todos se familiarizem e compreendam os critérios dessa prática. Segue a análise que se espera de cada integrante na Avaliação 360º:

Recomenda-se que os gestores avaliem as características técnicas da atuação dos professores e seu relacionamento com colegas e gestores. Os outros professores também podem avaliar o relacionamento e o espírito colaborativo do colega. Os estudantes observam a atuação do professor em sala de aula e o exercício da Pedagogia da Presença em outros espaços e tempos da escola (SÃO PAULO, 2014, p. 78).

Esse processo acontece de forma anônima, ou seja, por meio da resposta a questionários, cada integrante do processo atribui a frequência com que o profissional realiza determinadas atividades referentes a sua função:

¹¹ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral.

O instrumento da avaliação 360º consiste em questionários com perguntas adequadas ao perfil do avaliador e categorias de resposta que descrevem a frequência (sempre, quase sempre, às vezes, raramente/nunca) com que o profissional apresenta o comportamento esperado. As perguntas são construídas a partir dos microindicadores das competências (SÃO PAULO, 2014, p. 78).

Essa primeira etapa é, então, computada, observando-se os seguintes critérios a partir das respostas obtidas nos questionários:

1. Computa-se o ponto de cada resposta, considerando os valores: 1-raramente/nunca; 2-às vezes; 3-quase sempre; 4-sempre.
2. Calcula-se a média dos pontos por macroindicador, considerando as questões respondidas.
3. Calcula-se a média dos pontos por competência, considerando as médias dos macroindicadores.
4. Calcula-se a média total a partir da média das competências avaliadas.
5. Quando se trata do segmento (alunos, professores, gestores), utilizam-se os mesmos passos, restringindo o cálculo aos atores do segmento avaliado (SÃO PAULO, 2014, p. 78).

O resultado dessa etapa ocorre, paralelamente, à Avaliação de Resultados, que, por sua vez, é, de certa forma, mais simples e objetiva, quando comparada à Avaliação de Competências.

No que concerne aos docentes, a Avaliação de Resultados leva em consideração o Programa de Ação elaborado por cada um deles, no qual foram detalhadas as ações que seriam desenvolvidas no decorrer do ano letivo, como: projetos; aulas diferenciadas; uso de tecnologias. As referidas ações visam suprir as demandas da escola.

A partir do alinhamento vertical, o professor coordenador de área confronta as propostas contidas naquele documento com as ações efetivamente praticadas pelo professor durante o processo. Ao final, é gerada uma nota de, no máximo, 4 pontos, na proporção de sua capacidade de executar o Programa de Ação proposto, além da assiduidade, que também é considerada na medida de resultados, podendo reduzir em até 2 pontos a nota dessa etapa. A métrica estabelecida para o desempenho é: “pontuação alta: de 3,1 a 4; pontuação média: de 2,1 a 3; pontuação baixa: de 1 a 2” (SÃO PAULO, 2014, p. 80).

A última etapa é a consolidação da Avaliação de Competências com a de Resultados. Para tanto, é realizado o seguinte procedimento:

Esse cruzamento resulta em uma matriz com nove quadrantes, chamada de *nine box* (do inglês, “nove caixas”). Os quadrantes são formados pelo cruzamento das pontuações da avaliação de competências (eixo vertical) e da avaliação de resultados (eixo horizontal). Em cada eixo, utilizam-se 3 (três)

faixas de pontuação: 1. Pontuação entre 1 e 2. 2. Pontuação entre 2,1 e 3. 3. Pontuação entre 3,1 e 4 (SÃO PAULO, 2014, p. 80).

A matriz *nine box* no PEI é aplicada a partir de dois eixos: competências e resultados. Essa prática foi inserida e adaptada à avaliação dos integrantes do Programa, a partir da fundamentação teórica de Leme (2013).

O autor ressalta que é essencial atingir resultados por meio de sua equipe, e essa ferramenta possibilitaria analisar “a participação dos integrantes no processo de contribuição dos resultados por meio do cruzamento dos eixos Metas e Competências” (LEME, 2013, p. 33).

Os integrantes, a partir de seus resultados, são “encaixados” em quadrantes que tipificam o seu desempenho na função exercida dentro da instituição. O Quadro 3 apresenta os enquadramentos possíveis:

Quadro 3 - *Nine Box* corporativo

Alcance de Metas	Supera	B3 Capacitar	B6 Talento	B9 Maiores desafios
	Atende	B2 Capacitar	B5 Talento	B8 Talento
	Não Atende	B1 Rever	B4 Orientar; acompanhar	B7 Orientar; acompanhar
		Não Atende	Atende	Supera
		Competência Requerida		

Fonte: Leme (2013, p.35).

A interpretação de cada quadrante explicita o desempenho e direciona os caminhos a serem traçados pelo integrante da organização. Entretanto, na obra em questão, são adotadas nomenclaturas de organizações comerciais, como colaborador; metas; talentos da empresa, entre outras.

Na esteira dessa análise, o autor ainda complementa que é necessário compreender o tamanho das metas dispensadas a cada integrante, uma vez que, caso a meta seja maior do que a capacidade daquele que a recebe, ou não traga

desafios, o rendimento não será adequado. Portanto, ao gestor cabe realizar a leitura de como as metas são dimensionadas em sua equipe.

Quanto aos documentos do PEI elaborados a partir dessa proposta, faz-se relevante identificar as adaptações efetuadas com o intuito de adequar à realidade escolar.

São notórios os quadrantes elaborados a fim de atender aos dois eixos avaliativos do Programa: Avaliação de Competências e Avaliação de Resultados, abordadas anteriormente, conforme demonstrado na sequência:

Quadro 4 - *Nine Box* adaptado ao PEI

Avaliação de competências	3,1 a 4	Q3	Q6	Q9
		Observação	Alto desempenho por competência	Potencial além da função
	2,1 a 3	Q2	Q5	Q8
		Melhoria em resultado	Transformar potencial em desempenho	Alto desempenho por resultado
	1 a 2	Q1	Q4	Q7
		Riscos na manutenção do profissional	Melhoria em comportamentos	Requer análise
	1 a 2	2,1 a 3	3,1 a 4	
Avaliação dos resultados				

Fonte: São Paulo (2021, p. 81).

Considerando a exposição dos nove quadrantes a partir dos dois eixos (Resultados e Competências) correspondentes a suas notas 1 a 2; 2,1 a 3; 3,1 a 4, seguem as atribuições e orientações predeterminadas para cada “Quadrante” conforme demonstrado no Quadro 5 referente ao “Modelo de Gestão das Equipes Escolares”:

Quadro 5 - Descrição dos quadrantes do *Nine Box* utilizados no PEI

Q1 – Riscos na manutenção do profissional: profissional que apresenta baixos resultados esperados e não desenvolve as competências esperadas para a função. É necessário que o gestor acompanhe de forma próxima e invista na formação do profissional. Caso não aconteça uma evolução, este profissional poderá ser cessado do Programa. É possível também avaliar se o profissional está na função errada e se há possibilidade de ser realocado.
Q2 – Melhoria em resultado: profissional que apresenta resultados baixos, no entanto desenvolve as competências esperadas para a

<p>função. É necessário entender o que o impede de alcançar melhores resultados. É necessário desenvolver formas de aumentar o empenho desse profissional. Investir em formação pode ser uma opção.</p>
<p>Q3 – Observação: profissional que entrega baixos resultados, mas desenvolve, de maneira consistente, as competências esperadas. É um profissional que tem potencial para entregar resultados, mas não está conseguindo colocar em prática suas potencialidades. Pode ser alguém novo para a função ou que está tendo dificuldades de se adaptar ao Programa Ensino Integral. É necessário entender o que o está impedindo de executar suas ações e desenhar com ele um plano para que possa progredir.</p>
<p>Q4 – Melhoria em comportamentos: profissional que apresenta resultados parciais, mas tem dificuldades no desenvolvimento das competências. É um profissional que conhece seu trabalho, sendo capaz de apresentar resultados do Programa de Ação, ainda que parciais. No entanto, não é percebido como alguém com o perfil comportamental esperado para a função no Programa Ensino Integral. É necessário implementar ações para desenvolver as competências esperadas.</p>
<p>Q5 – Transformar potencial em desempenho: profissional que apresenta os resultados, bem como as competências esperadas para a função. Realiza as ações previstas em seu Programa de Ação e é percebido como alguém que desenvolve as competências esperadas para a função no Programa Ensino Integral, ainda que de forma parcial. É necessário considerar suas lacunas de resultados e desenvolvimento das competências e desenhar ações para que ele possa transformar seu potencial em desempenho.</p>
<p>Q6 – Alto desempenho por competência: profissional que apresenta resultados parciais, mas desenvolve as competências esperadas de forma consistente. Pode ser considerado um modelo de referência em algumas competências para outros profissionais. Além disso, apresenta resultados do seu Programa de Ação, ainda que parciais. É recomendável colocá-lo em projetos desafiadores ou com papel de liderança para estimular suas entregas e potencializar o uso de suas competências</p>
<p>Q7 – Requer análise: profissional que apresenta ótimos resultados, mas não desenvolve as competências esperadas. É um ótimo profissional em termos de execução do seu Programa de Ação, mas precisa desenvolver as competências. Pode ser alguém que conhece bem sua função, mas que não está se adaptando ao Programa Ensino Integral. É necessário elaborar um plano de desenvolvimento que o estimule a desenvolver as competências esperadas.</p>
<p>Q8 – Alto desempenho por resultado: profissional que apresenta ótimos resultados, bem como as competências esperadas para a função. É alguém que desenvolve as competências necessárias para a função, ainda que parcialmente, e entrega resultados do seu Programa de Ação de maneira excepcional. É recomendável colocá-lo em projetos desafiadores, que demandem resultados, de modo que se aproveite seu potencial.</p>
<p>Q9 – Potencial além da função: profissional que apresenta ótimos resultados, bem como as competências esperadas de forma consistente.</p>

É um profissional excepcional em termos de competências e resultados.
 É uma pessoa que ajuda a escola a evoluir e atingir melhores resultados.
 É possível avaliar se poderia assumir uma função de maior complexidade. É necessário oferecer oportunidades de potencializar seu desenvolvimento (cursos, projetos etc.) e papéis que lhe permitam desenvolver o potencial de outros profissionais.

Fonte: São Paulo (2021, p. 81-82).

A partir da leitura Quadro 5, utiliza-se agrupamento dos quadrantes em três blocos distintos como norteadores das interpretações: a) Q1, Q3 e Q7; b) Q2, Q4 e Q5; e c) Q6, Q8 e Q9.

A referida configuração indica que os docentes, cujos resultados se apresentam dentro do primeiro bloco de quadrantes, estariam com o desempenho baixo. Entretanto, Q3 e Q7, ainda que estejam em desequilíbrio por apontarem um desempenho alto em uma avaliação e baixo em outra, garantiriam a permanência do avaliado no Programa, com ressalvas. O quadrante Q1 indica que o desempenho ficou abaixo em ambas as avaliações, fato que, geralmente, levaria à cessação do docente de sua função.

O desempenho mediano fica entre os quadrantes Q2, Q4 e Q5. Esse posicionamento, de modo geral, revela que os docentes estão em ascendência no exercício de sua função em ambas as avaliações, demonstrando ter potencial para evolução.

Os quadrantes de excelência são Q6, Q8 e Q9, que evidenciam que os docentes atingiram notas altas em ambas as avaliações. Destaca-se o Q9, que denota que o profissional está preparado para cumprir funções mais complexas.

Na sequência desse processo, tem-se a etapa da devolutiva, na qual o docente recebe a consolidação de seus resultados na presença de seus gestores, diretor, vice-diretor, coordenador-geral e coordenador de área, o que se pauta na concepção de que:

A devolutiva de um processo de avaliação permite ao profissional tomar consciência de seus pontos fortes, bem como daqueles que precisam ser aperfeiçoados, de forma que possa potencializar seu desenvolvimento pessoal e profissional (SÃO PAULO, 2012, p. 29).

O Piaf, considerado como instrumento voltado para o planejamento da formação contínua do profissional, indicará as necessidades encontradas em sua função, a fim de potencializar sua atuação. Para tanto, o diagnóstico dos pontos

positivos e dos pontos de melhoria é fundamental para que as melhores escolhas sejam feitas por ele e por seu superior imediato.

A discussão sobre a eficácia e a confiabilidade de todo esse processo de avaliação que permeia as ações dentro do PEI é foco de muitas polêmicas e críticas, em razão de toda essa metodologia avaliativa ter sido adaptada daquela aplicada em grandes organizações privadas, para o contexto da Educação Pública.

Na bibliografia dos documentos que serviram para a formação dos gestores e docentes das escolas credenciadas ao Programa, tem-se como referência Dutra (2010) – Carreira e gestão estratégica de pessoas, que ressalta a mudança na visão da Gestão de Pessoas na perspectiva de sucesso das organizações, isto é, através de “modelos modernos em que o desenvolvimento das pessoas se torna ponto estratégico da organização” (SÃO PAULO, 2014, n.p.).

Inerente a esse pensamento, estabelece-se o desenvolvimento mútuo entre as organizações e as pessoas, no qual as organizações, para sobreviverem, precisam estar em contínuo processo de desenvolvimento, o que depende diretamente da capacidade de contribuição das pessoas que as integram.

Essa visão contextualizada é questionável no âmbito da Educação Pública pela inadequação quanto a sua aplicabilidade, dadas as condições heterogêneas encontradas dentro de uma mesma rede de ensino, principalmente na maior do Brasil, com mais de 2.000 mil escolas pertencentes ao PEI. Esse questionamento gera questões como: Todas as escolas possuem as condições necessárias para que as pessoas façam a diferença dentro de sua “organização”? A pobreza, a fome, a violência, a indisciplina e outros fatores que abrangem concomitantemente a esfera escolar possibilitam o uso preciso dessas ferramentas de organizações?

Em outra dimensão acrescenta-se ainda a questão: Os salários recebidos pelos professores de instituições públicas podem ser comparados aos recebidos por funcionários de organizações multinacionais, que adotam essas ferramentas para gerar competitividade entre seus colaboradores, no intuito de atingir metas de vendas e grandes negócios?

A equiparação de processos em contextos tão distintos, no que diz respeito à Gestão de Pessoas, propicia um ambiente difuso pela necessidade de se exibirem ações e resultados “quantificáveis” em um contexto de extrema complexidade social,

no qual pequenas conquistas nas relações humanas são produzidas a “conta-gotas”, e não mensuradas em números.

Intentando-se averiguar se a prática dessa concepção é exequível na ótica dos docentes, será incluído no próximo capítulo deste estudo os resultados das entrevistas com docentes que passaram por essas etapas avaliativas, a fim de colher suas impressões, sentimentos e opiniões sobre a adequação desse processo à Educação Pública. As temáticas abordadas a seguir complementam referências conceituais que transversalizam as referidas análises da pesquisa empírica.

2.4 Modelo pedagógico do PEI

Conforme apresentado no primeiro capítulo deste estudo, o PEI implementado no Estado de São Paulo foi “importado” do Estado de Pernambuco, que foi idealizado pelo ICE.

O Programa ancorou-se em quatro princípios norteadores para sustentar suas práticas pedagógicas: “Os quatro pilares da Educação para o século XXI”, a “Pedagogia da Presença”, a “Educação Interdimensional” e o “Protagonismo Juvenil”.

Antonio Carlos Gomes da Costa foi o idealizador no campo teórico, responsável por delinear as concepções pedagógicas. A seguir, uma breve descrição da sua abordagem sobre os quatro princípios do PEI.

Sobre o primeiro, “Os quatro pilares da Educação para o século XXI” – aprender a ser; aprender a conviver; aprender a fazer; aprender a aprender –, Costa e Vieira (2006) fazem referência à superação dos extremos do século XX, no qual se tinha uma visão do homem autônomo, porém pouco solidário (ideal capitalista), ou solidário e pouco autônomo (ideal socialista).

Nesse sentido, propõe-se uma Educação pluridimensional para o século XXI, a qual deslocará sua ênfase conceitual em novas interpretações sobre o processo educativo.

Mais do que acumular uma carga cada vez mais pesada de conhecimentos, o importante agora é estar apto para aproveitar, do começo ao fim da vida, as oportunidades de aprofundar e enriquecer esses conhecimentos, num mundo em permanente e acelerada mudança (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 49).

Essa abordagem orienta as práticas pedagógicas em uma direção para além da mera transmissão de conteúdo. O educador deve assumir o compromisso de se

fazer presente de forma construtiva, emancipadora e solidária na vida do educando, o qual, por sua vez, passa a ser uma fonte autêntica de iniciativa, compromisso e liberdade.

Quanto ao segundo princípio, a “Pedagogia da Presença”, ele estimula a convivência harmoniosa entre o educador e o educando, porém não se restringe à presença física. “Essa presença deve ser educativa, intencional e deliberada” (SÃO PAULO, 2021, p. 12).

Costa (1991) propõe compreender determinadas manifestações dos educandos como impulsos agressivos, revoltas, inibições, intolerância a qualquer norma, apatia etc. como se estivessem expressando um pedido de auxílio, “socorro”. Logo, fazer-se presente nessas situações sem pré-julgamentos e com uma atuação construtiva na vida de um jovem em dificuldade é papel primordial de um educador que adota uma postura emancipadora.

Essa prática pedagógica possibilita que o docente transcenda o papel unicamente acadêmico dentro da sala de aula, que amplie seu olhar para todas as dimensões do educando, na perspectiva de uma formação integral.

O terceiro princípio, a “Educação Interdimensional”, cumpre o papel teórico de conceituar o indivíduo em quatro dimensões: racionalidade, afetividade, impulsionalidade/corporalidade e transcendência/transcendentalidade. Essa abordagem enfatiza a necessidade de integrar essas quatro dimensões de forma equivalente no contexto do aprendizado.

Essa concepção visa suplantar o viés de aprendizagem calcado unicamente nas aprendizagens cognitivas. Assim, a partir dos estudos de Costa desenvolvidos no ICE, busca-se uma aprendizagem que não se limite à racionalidade, mas que contemple as aquisições indispensáveis à finalidade da vida. O autor relaciona seu conceito a valores da Grécia Antiga, na perspectiva aristotélica.

Logos – a dimensão do pensamento e do conceito ordenador e dominador da realidade por meio da razão. Mythos – a dimensão transcendental, da relação do homem com o mistério e o sentido da vida. Pathos – a dimensão do sentimento, da relação do homem consigo mesmo e com os outros. Eros – a dimensão das pulsões, do desejo, da corporeidade (ICE, 2015, p. 48).

À luz do exposto, desvela-se um olhar à Educação que entenda o educando na sua plenitude, complexidade, singularidade. Na realidade em que o Logos é a única dimensão almejada nos projetos educacionais, em detrimento de todas as outras, a

singularidade do educando é ceifada, o que resulta de uma diversidade de ações pedagógicas em prol de uma produção em massa aferida por resultados estatísticos.

Por fim, o quarto princípio, o “Protagonismo Juvenil”, está circunscrito no bojo de todas as ações desenvolvidas na escola, estimulando as crianças e os jovens a desenvolverem sua autonomia em diferentes situações no âmbito escolar.

Portanto, para além do discurso, é necessária a criação de espaços para a efetiva participação dos jovens e para o seu desenvolvimento global no ambiente escolar, a fim de prepará-los para o enfrentamento dos desafios do século XXI. Costa e Vieira (2006, p. 101) fazem uma análise do complexo cenário social em que os jovens se encontram ao fim do percurso da Educação Básica:

O impacto da globalização econômica, das radicais transformações tecnológicas e organizacionais do mundo trabalho e o preço social das políticas de reestruturação produtiva geram circunstâncias novas e terríveis para esses jovens; aumento dos riscos de exclusão social e da obsolescência profissional; máquinas inteligentes substituindo o uso da força e da inteligência humanas no mundo do trabalho; desmaterialização do trabalho, fazendo da informação e do conhecimento requisitos fundamentais para a sobrevivência profissional, entre outras.

Propondo uma Educação que seja capaz de enfrentar os desafios do século XXI, o princípio “Protagonismo Juvenil” estabelece a formação de jovens que sejam mais que meros receptores das ideias dos adultos, tornando-se autênticos protagonistas, em um ambiente pedagógico em que “o jovem é estimulado a agir, avaliar e tomar decisões, sempre com autonomia, liberdade e responsabilidade” (SÃO PAULO, 2021, p. 13).

Diante desse cenário, Freire (1996) aborda sobre o pensar certo na prática docente, que tem o dever de reforçar a capacidade crítica do educando. Nesse sentido, o autor expõe o processo de construção do conhecimento da verdadeira aprendizagem:

Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996, p. 26).

No que concerne aos princípios do Programa e às condições para a construção de uma verdadeira aprendizagem apresentada por Freire (1996, p. 21), há confluência no que diz respeito à busca pela autonomia dos estudantes e à prática docente em construção com a prática discente, pela perspectiva do movimento dinâmico inerente

da relação educador-educando, corroborando o pensamento freiriano de que “Não há docência sem discência”.

Os princípios apresentados até o momento constituem-se em referências a serem seguidas para práticas pedagógicas e desenvolvidas pelos docentes do PEI, durante o exercício de sua função nos componentes curriculares da formação básica, bem como para a implementação dos componentes curriculares da base diversificada que compõe o Programa.

A proposta da base diversificada do PEI preconiza que, a partir de uma articulação interdisciplinar e multidisciplinar com a Base Comum Curricular, será alcançada uma formação integral dos estudantes com o intuito de superar desafios do século XXI. Os componentes da base diversificada são: Projeto de Vida, Eletivas, Tecnologia e Inovação, Práticas Experimentais, Orientação de Estudos e Protagonismo Juvenil.

Esses componentes, de acordo com o Programa, têm a seguinte missão: “proporcionar aos estudantes a construção de conhecimentos, competências e habilidades que lhes permitirão elaborar e desenvolver seus projetos de vida” (SÃO PAULO, 2021, p. 17).

Nessa direção, os componentes mencionados têm como fio condutor o Projeto de Vida dos estudantes. Por essa razão, em todos os momentos, a diversidade de saberes e as vivências culturais são almeçadas na perspectiva de criar significado para o estudante no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a formação dos docentes com relação à base diversificada proposta pelo PEI acontece após seu ingresso no Programa. Nesse contexto, acumulam-se as atribuições cotidianas com a formação necessária para uma efetiva compreensão dessas propostas, que, em tese, possuem pontos positivos. Contudo, a falta de uma formação adequada pode gerar distorções entre a teoria e a prática, afetando a atuação docente em suas atribuições pedagógicas.

Feldmann (2009, p. 172-173) reflete sobre as características do processo de formação docente que sustenta uma formação comprometida com a atuação crítica reflexiva:

O processo de formação contínua de professores caminha junto com a construção e reconstrução da cultura escolar. Dentre os seus vários atributos, revela a importância do desenvolvimento pessoal e profissional mesclado pela dimensão coletiva do ensinar e do aprender, pela autonomia compartilhada entre os educadores envolvidos. Nesse cenário torna-se

fundamental valorizarem-se paradigmas de formação que desencadeiem nos professores a reflexividade crítica sobre as suas práticas e teorias.

Buscando a compreensão da composição dos momentos de formação docente do PEI, à luz da proposição de Feldmann (2009), depreende-se uma lacuna entre o momento de inserção dos docentes no Programa e seus conhecimentos para sua atuação. A leitura dos documentos norteadores, realizada de forma burocrática na perspectiva, exclusiva, de preenchimento de documentos, acaba ignorando os aspectos culturais e as necessidades da comunidade escolar, gerando interpretações equivocadas, que, por sua vez, desencadeiam práticas que não contribuem para uma formação que desenvolva o protagonismo e a autonomia dos estudantes.

Além da base diversificada, o Programa possui práticas metodológicas compostas por diferentes ações vivenciadas em momentos, como de acolhimento, propiciados por líderes de turma, em ambientes que envolvem o clube juvenil e tutoria.

O acolhimento consiste na formação de um grupo de estudantes denominados acolhedores, que se dispõem a receber os recém-chegados na unidade escolar e de apresentar a eles os conceitos e as metodologias do Programa visando sua familiarização com o ambiente e o diferencial dos seus significados.

No clube juvenil, por sua vez, os estudantes têm a possibilidade de montar clubes e/ou participar de clubes a partir de seus interesses. Assim, eles dispõem de duas aulas semanais (90 minutos) para se organizarem e desenvolverem as atividades com as quais possuam maior identificação ou afinidade. A gestão tem a atribuição apenas de apoiar a criação dos Clubes e monitorar suas ações. Os docentes, por sua vez, não participam dessas atividades.

Tornar-se líder de turma permite ao estudante, mediante a representação de sua turma, a prática do Protagonismo Juvenil. Sua função é ser responsável por ouvir os interesses da turma e reportá-los diretamente à direção, além de estimular a participação dos colegas nas ações e decisões da escola.

A tríade descrita *supra* (acolhimento, clube juvenil e líder de turma) representa uma significativa mudança de visão das práticas pedagógicas, na qual a autonomia de escolhas e decisões é transferida aos estudantes, construindo-se, intencionalmente, um cenário no qual o Protagonismo Juvenil seja efetivamente praticado.

A tutoria, metodologia que estabelece a escolha de um docente para cada um dos estudantes da unidade escolar, visa acompanhá-lo durante sua trajetória ao longo

do ano letivo. Essa prática tem o potencial de integrar diferentes ações do Programa, conforme segue:

A Tutoria é uma das metodologias que integram o Programa Ensino Integral. Através dela, colocamos em prática a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil. A Tutoria tem por finalidade atender os estudantes nas suas diferentes necessidades e expectativas e promover o acompanhamento integrado das demais metodologias desenvolvidas na escola. A Pedagogia da Presença deve ser o princípio norteador para o professor na prática da tutoria, pois é essencial que o tutor seja uma referência e se faça presente na vida do estudante em todos os espaços e tempos escolares (SÃO PAULO, 2021, p. 22).

A função integradora dessa metodologia no PEI possibilita, por meio do acompanhamento sistemático nos momentos de tutoria entre o docente-tutor e o estudante-tutorado, uma relação de confiança e auxílio na construção do Projeto de Vida do estudante, no decorrer de todos os anos da Educação Básica, bem como em seu desenvolvimento acadêmico a cada ano letivo.

A tutoria tem como objetivo modificar a visão do estudante com relação ao docente, antes visto como aquele que controla e pune, e, do mesmo modo, modificar a visão do docente com relação ao estudante, como aquele que é vazio de conhecimento e experiência, que precisa ser moldado a partir de seus “conteúdos”, exclusivamente, dentro da sala de aula. Desse modo, à luz de Freire (1996), o docente precisa avançar em sua prática no sentido de vivenciar outra forma de relação com o estudante:

Saber que devo respeitar à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre (FREIRE, 1996, p. 62).

A construção dessa horizontalidade na relação do educador-educando não diminui a relação hierárquica existente, mas fortalece a confiança e o respeito mútuo, na perspectiva freireana de “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 22).

Diante de todos os elementos que compõem o modelo pedagógico no que diz respeito a um currículo tradicional, que centraliza o conhecimento no docente em um modelo de ensino que privilegia a transmissão bancária do conhecimento.

Sobre o currículo, Gimeno Sacristán (2013, p. 17) apresenta o contexto histórico desde suas origens, nos modelos escolares dos séculos XVII, como “uma

seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Nesse sentido, o currículo definiu-se como regulador da seleção dos conteúdos a serem ensinados, dos métodos e das práticas escolares.

A seleção do que é inserido no âmbito escolar nunca é algo neutro, ou seja, o que será aceito e o que será desprezado em uma determinada sociedade, está intrinsecamente associada a seus valores sociais, culturais, políticos e econômicos. O autor estabelece dois tipos de perguntas a esse respeito:

Em primeiro lugar, a mais importante: o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? Afinal, sem os conteúdos, todo o resto se limitaria a um mero formalismo, assim como a gramática, com suas regras, exige significados para que a linguagem não seja uma mera estrutura. Esta seria a parte mais visível do currículo, a que lhe confere corporeidade imediata. Depois, temos de nos fazer as perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Em face do exposto, pode-se compreender, como fator positivo, que o currículo pertinente ao PEI é constituído de uma base teórica que projeta as habilidades e os conhecimentos para crianças e jovens tornarem-se protagonistas, autônomos, além de terem uma formação baseada nos 4 pilares da Educação para o Século XXI.

O ponto de atenção nesse cenário é a inviabilidade para a construção de significado que o Programa traz tanto para os docentes quanto para os estudantes, em um contexto desordenado de implementação dessas propostas nas escolas, como constatado no período de 2019 e 2022.

A constatação da necessidade da construção de um significado consistente do PEI desde o início de sua implementação acarreta distorções e esvaziamento de práticas estruturantes para uma vivência real da proposta curricular do Programa, podendo resultar em um distanciamento entre as teorias propostas e as práticas vivenciadas.

Concluindo a apresentação das principais características do PEI, foram definidas algumas categorias de análises com a proposta de verificar as possíveis relações entre o Programa e uma Educação Integral.

2.5 PEI e Educação Integral: possíveis alinhamentos e dissociações

Conhecidas as bases fundamentais do PEI, incorporando marcos legais, modelo de gestão e modelo pedagógico, torna-se pertinente analisar até que ponto o PEI está inserido no conceito de Educação Integral.

À luz dos marcos legais do PNE 2014-2024, no que diz respeito à meta 6, o PEI atende ao item 6.1, que estabelece a jornada do professor em uma única escola. No Programa, essa reestruturação da jornada propiciou a diminuição dos deslocamentos diários dos docentes em diferentes escolas, bem como possibilitou o estabelecimento de vínculos com a instituição e os estudantes, além de assegurar o recebimento de uma Gratificação por Dedicção Plena e Integral em seu pagamento. Apesar de esse aumento não ser incorporado a seu salário-base, essa melhoria não pode ser desprezada.

Todavia, quanto ao item 6.2, que aborda os aspectos arquitetônicos das escolas, não foi sequer parcialmente atendido, pelo fato de o Programa ter sido implementado nas escolas de forma irrestrita, desconsiderando as características estruturais mínimas necessárias para o modelo de Educação Integral.

Em relação ao item 6.4, não se verificou nenhuma aproximação do Programa com relação ao fomento de articulações com outros aparelhos do Estado, como bibliotecas, museus, praças, teatros, entre outros, não sendo efetuadas articulações necessárias entre escola e comunidade no contexto de Educação Integral.

O modelo de Gestão de Desempenho do PEI também não encontra aderência nos preceitos da Educação Integral, no sentido de trazer preceitos corporativos de instituições privadas para medir o desempenho docente dentro do Programa.

A formação relativa aos princípios e premissas para os docentes que ingressam no PEI, a partir de 2020, acontece de forma inadequada, pelo fato de não se pensar em uma formação prévia a inserção dos docentes no Programa. Estes iniciam sua atuação despreparados na perspectiva do entendimento de que modo aplicar as metodologias e as práticas do PEI. A formação que acontece durante o período letivo torna-se é insuficiente pelo fato de as demandas diárias impossibilitarem sua plena formação, acarretando uma compreensão restrita e limitada que descaracteriza os possíveis pontos positivos do Programa.

No tocante ao modelo pedagógico, o PEI é signatário das metodologias do ICE, o qual, por sua vez, implementou sua concepção nas Eremis no estado de Pernambuco. A aplicabilidade irrestrita dessas práticas na rede estadual de São Paulo sem uma formação adequada dos docentes pode tornar seus Princípios, que, em tese, vislumbram práticas pedagógicas que desenvolvem os estudantes em suas múltiplas dimensões, ineficazes no processo de ensino aprendizagem.

Os alinhamentos entre as bases conceituais de uma Educação Integral e as propostas pedagógicas e metodológicas do PEI revelaram-se insuficientes. O Programa tem em sua concepção ações padronizadas que não interagem com as características locais das escolas credenciadas; os fatores arquitetônicos não são considerados, no que se refere à viabilidade de seus princípios e premissas, gerando adaptações que, muitas vezes, descaracterizam as propostas, além da falta de formação docente prévia para alicerçar uma atuação consciente das práticas pedagógicas.

Diante dessa reflexão, no próximo capítulo, a fim de analisar o Programa para além das legislações e documentos teóricos que norteiam suas ações, serão apresentados os resultados das análises de dados coletados em uma pesquisa de campo, que apresenta a visão de docentes de duas escolas PEI de realidades distintas. O foco central dos procedimentos adotados possibilita visualizar características estruturantes do Programa, por meio da apresentação de vivências concretas.

CAPÍTULO 3

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NO PEI

A pesquisa de campo apresentada neste capítulo apoia-se na abordagem qualitativa com utilização de procedimentos metodológicos que incluem análise de documentos institucionais e realização de entrevistas com docentes, tendo como recurso para a coleta de dados a utilização de roteiro semiestruturado. Os referenciais teóricos que fundamentam esses procedimentos estão sustentados pelos autores Chizzotti (1991), e Lüdke e André (2013).

O lócus da pesquisa corresponde a duas escolas públicas da rede estadual do município de Guarulhos/SP. A escolha dessas unidades escolares baseou-se no critério da geolocalização, considerando como localização a região central e uma das regiões periféricas do município¹².

Nesse contexto, as investigações pautaram-se nas vivências de docentes e problematizações tendo como parâmetros os objetivos e categorias de coleta e análise de dados. Chizzotti (1991, p. 81) reflete sobre o envolvimento dos sujeitos nos procedimentos da prática investigativa:

A delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se com um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assisticamente. A identificação do problema e sua delimitação pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam problema.

A imersão nessas duas unidades escolares localizadas em regiões distintas é fundamental no sentido de maximizar a compreensão da realidade dos sujeitos que compõem os ambientes delimitados como lócus da pesquisa.

A pesquisa de campo foi iniciada por meio de contatos via telefone, *WhatsApp*, e-mails e presencialmente, quando foi apresentado o projeto de pesquisa e sua relevância na perspectiva de contribuir para a discussão da implementação do PEI nas escolas. Lüdke e André (2013, p. 25) definem esse momento como “Fase Exploratória” da investigação:

¹² A distância das unidades escolares é de aproximadamente 20km, conforme a imagem extraída do *Google Maps* no Anexo 2.

É o momento de especificar questões ou pontos críticos, de estabelecer contatos iniciais para entrada de campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo. Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como quereria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho.

Na sequência, antecedendo a apresentação das entrevistas e resultados das análises dos dados, foram incluídas as características gerais que permitem delinear o perfil das escolas em diferentes dimensões, incluindo: localização, estrutura física, materiais pedagógicos e a comunidade escolar atendida. A análise documental permeia a identificação das duas escolas, *lócus* em que foi realizada a pesquisa de campo.

3.1 Escolas Estaduais de Guarulhos (SP): contextualização do PEI em diferentes contextos

A pesquisa de campo foi pautada documentos oficiais das escolas, considerando o Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação, tendo em vista a compreensão e contextualização da realidade do PEI, objeto deste estudo no *lócus* delimitado. Esse procedimento é explicitado por Chizzotti (1991, p. 98) ao afirmar:

A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador.

As análises realizadas permitiram conhecer as características da comunidade escolar, em seus aspectos sociais, econômicos e culturais, bem como os desafios e as estratégias traçadas para atingir as propostas inseridas nos princípios e nas premissas do PEI.

3.1.1 Escola Estadual Inocoop II

A Escola Estadual Inocoop II foi criada pelo Decreto-lei n.º 46.273, de 14 de novembro de 2001. Em setembro de 2012, foi consumida por um incêndio, obrigando a alocação dos estudantes em diferentes escolas até o final do ano letivo. Nos anos de 2013 e 2014, as atividades foram realizadas provisoriamente, no piso térreo do prédio de outra unidade escolar, até então inutilizada por causa de enchentes –

situação esta que perdurou durante todo esse período. Finalmente, em 2015, após o término da construção de um novo prédio, a escola retornou ao seu local de origem.

Figura 2 - Prédio novo da E.E Inocoop II, 2015



Fonte: Escola Estadual Inocoop II (2022, p. 1).

Apesar da nova estrutura, o mobiliário e os materiais pedagógicos começaram a ser instalados somente a partir de 2018. De acordo com a gestão, houve um grande aporte de recursos à escola para a aquisição de materiais pedagógicos e também para melhorias de infraestrutura no ano de 2022, quando a escola ingressou no Programa. Esses recursos chegaram por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola “PDDE Paulista”, instituído pela Lei n.º 17.149, de 13 de setembro de 2019.

O processo de credenciamento iniciou-se em 2020 por meio de articulações entre a gestão e a diretoria de ensino sobre a viabilidade da implementação do PEI na escola. Na sequência, a partir de maio 2021, foram realizadas reuniões com os docentes e as famílias dos estudantes a fim de apresentar as características do Programa.

Em 2022, efetiva-se a trajetória no PEI, de 7 horas com dois turnos: das 7h às 14h, no Ensino Fundamental anos finais, e das 14h15 às 21h15, no Ensino Médio. A escola atende 541 alunos e apresenta características, conforme delimitadas em seu documento norteador:

A escola é situada na periferia de Guarulhos, cujos alunos são oriundos de uma comunidade de baixa renda, denominada Comunidade da Cem, que fica distante da escola 4 km. A grande parte dos alunos é da classe baixa,

contanto não há violência dentro da Unidade Escolar e nem contra Professores. A violência acontece em seu entorno, nas comunidades, Comunidade da Rua Cem e Comunidade do Morro do Piolho. Trata-se de um bairro residencial com poucos comércios. Há duas igrejas católicas e cinco igrejas evangélicas, duas padarias, um mercado mediano, um *pet shop*, uma Associação de moradores, uma feira livre. Há também um único posto policial da Polícia Militar do Estado de São Paulo (PPP, 2022, p. 5).

Compreender a realidade “de dentro para fora” da escola é de suma importância para desvendar os preconceitos derivados do “olhar de fora para dentro”. Apesar das carências das comunidades atendidas pela instituição, a escola possui estrutura e equipamentos para assegurar condições adequadas ao processo de ensino-aprendizagem:

Quadro 6 - Estrutura da escola e equipamentos da E.E. Inocoop II

Quant.	Espaços/equipamentos	Quant.	Espaços/equipamentos
15	Salas de aula em bom estado de conservação	1	Sala para a secretaria
1	Sala de recursos	1	Sala para o diretor
1	Quadra poliesportiva coberta em ótimo estado de conservação	1	Sala de Educação Física
1	Quadra poliesportiva sem cobertura	1	Cozinha
1	Sala de leitura	1	Dispensa
1	Laboratório de matemática e física	1	Refeitório
1	Laboratório de biologia e química	1	Cantina
1	Laboratório de informática (Programa ACESSA Escola)	3	Banheiros femininos para os alunos
1	Elevador adaptado para portadores de necessidades especiais	3	Banheiros masculinos para os alunos
1	Rampa para acesso de portadores de necessidades especiais	1	Banheiro feminino para os funcionários e professores
_____	Piso tátil, indicativo para portadores de baixa visão	1	Banheiro masculino para funcionários e professores
1	Pátio coberto interno	2	Banheiros adaptados para portadores de necessidades especiais
_____	Corredores e escadarias amplas e iluminadas	_____	Materiais de papelaria
_____	Estacionamento	42	<i>Notebook</i> para uso do aluno
1	Projeto	1	<i>Notebook</i> para uso do professor
15	Televisores 32 polegadas		

Fonte: PPP (2022, p. 19-20).

Os dados referentes estrutura da escola e equipamentos, a partir do exposto em seu PPP (2022), indicam que a Escola Estadual (E.E.) Inocoop II, em 2022, possuía infraestrutura adequada, inclusive para pessoas com deficiência.

Visando a aprimorar práticas que estivessem em consonância com o Programa, a unidade escolar desenvolveu adaptações estruturais e atividades pedagógicas, conforme exemplos a seguir.

Na lateral da escola, em um espaço sem funcionalidade, utilizando recursos do PDDE paulistano, foi construída uma estrutura para a plantação de frutas, hortaliças e vegetais para as atividades do Clube Juvenil de Horta (figura 3), bem como um *deck* e um conjunto de mesas e cadeiras de concreto para servir de ambiente para atividades pedagógicas diferenciadas a serem realizadas pelos docentes.

Figura 3 - Clube Juvenil de Horta



Fonte: Acervo escolar E.E. Inocoop II (2022).

Os muros externos foram pintados com grafite em parceria com artistas da comunidade e com o grêmio juvenil da escola, proporcionando uma imagem de muitas cores e movimento do lado de fora, com temas que fazem referências a componentes curriculares como Educação Física e Matemática, dentre outros. A entrada possui um

mural para exposição de trabalhos dos estudantes que inclui trabalhos como uma homenagem às personalidades negras da História do Brasil, e, no pátio interno, outro mural com a temática “chás de plantas medicinais”.

O clube juvenil de fotografia efetuou visita ao bairro da Liberdade e também à Praça da Sé (Figura 4) para realizar um estudo de meio, desenvolvido pelo projeto da Consciência Negra da escola. O mesmo clube criou, por iniciativa própria, uma conta na rede social *Instagram* em que postam fotos da escola e dos arredores da comunidade. Essa ação ratifica o engajamento e o Protagonismo Juvenil que os estudantes envolvidos adquiriram durante o ano letivo de 2022.

Figura 4 - Visita do Clube Juvenil à Catedral da Sé



Fonte: Acervo escolar E.E. Inocoop II (2022).

No que concerne ao corpo docente, a escola possui um grupo com 31 integrantes, distribuídos em efetivos (15), categoria F (8) e contratados (8), que, em sua maioria, já se encontravam na escola antes do Programa e optaram por continuar após o credenciamento – muitos, pelo fato de residirem na mesma região da unidade escolar.

A escola, por iniciativa da gestão, estabelece parcerias com a comunidade local, por exemplo, com o Posto de Saúde Municipal (situado na mesma rua da unidade escolar), para a divulgação de diferentes campanhas como: Outubro Rosa; Tuberculose; AIDS; Carreta da Mamografia do Programa Mulheres do Peito, entre outras.

Essas parcerias são de extrema importância por incentivarem e orientarem as famílias de pouco acesso aos recursos do Estado a realizar exames de rotina, acompanhar o calendário nacional de vacinação, além de outras iniciativas dessa natureza. Além disso, a escola encaminha estudantes para receberem atendimento odontológico e psicológico, quando necessário. Contudo, essas atividades não estão atreladas às propostas pedagógicas da escola.

A participação e a presença dos pais e responsáveis pelos estudantes durante o ano letivo em atividades ou contatos com gestores e educadores é algo almejado pela importância de poderem dialogar e discutir sobre problemas relacionados à frequência, disciplina, violência, entre outros assuntos.

A participação e a presença dos pais e responsáveis pelos estudantes durante o ano letivo em atividades ou contatos com gestores e educadores é algo almejado pela importância de possibilitar diálogos e debates sobre problemas relacionados à frequência, disciplina, violência, entre outros assuntos.

Todavia, uma parcela significativa não participa das reuniões bimestrais agendadas, em grande parte, em razão de a escola ser distante de suas residências. Assim, preferem somente acessar o boletim escolar via Secretaria Escolar Digital (SED). A participação presencial acontece de forma mais esporádica, sem agendamentos.

O Plano de Ação da Escola, 2022, documento referente ao PEI, baseia-se em duas premissas do Programa: Protagonismo e Corresponsabilidade, as quais resultam em desafios envolvendo gestão, docência e práticas educativas.

Na premissa Protagonismo, alguns dos indicadores a serem aprimorados são: frequência dos estudantes; aumento do número de estudantes com Projeto de Vida; aumento do número de estudantes inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); e evolução das notas dos estudantes nas avaliações externas (Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo – Saresp, Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica – Idesp, Avaliação Diagnóstica de Entrada – ADE e Avaliação de Aprendizagem em Processo – APP).

A premissa Corresponsabilidade ressalta o aumento do número de participação de pais nas reuniões bimestrais, aspecto que se encontra evidenciado no PPP. Enfatiza-se também a necessidade de manter o número de estudantes considerados pontos de atenção, com dificuldades de aprendizagem, baixa frequência ou indisciplina, inferior a 10% na unidade escolar.

3.1.2 Escola Estadual Conselheiro Crispiniano

Na sequência, são apresentadas as características da segunda escola da pesquisa: a E.E. Conselheiro Crispiniano, localizada na região central, com estudantes oriundos de todas as regiões do Município de Guarulhos.

Essa unidade escolar tem um grande valor histórico para a cidade pelo fato de ser o primeiro Ginásio Estadual de Guarulhos, construído em 1961. Seu projeto arquitetônico é assinado pelo renomado arquiteto João Batista Vilanova Artigas (1915-1985), tornando-se patrimônio histórico pelo processo de tombamento ocorrido em 2014. Na Figura 5, inclui-se a foto do pátio da escola:

Figura 5 - Pátio da E.E. Conselheiro Crispiniano projetado pelo arquiteto João Batista Vilanova Artigas (1915-1985)



Fonte: <http://www.vilanovartigas.com/cronologia/projetos/ginasio-de-guarulhos>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Essa referência histórica faz-se relevante para compreensão da relação das famílias e dos estudantes com a escola. Durante as décadas de sua existência e por sua localização privilegiada, a escola é uma referência positiva para a memória de todos os munícipes de Guarulhos.

Esse reconhecimento traduz-se na quantidade de turmas a cada ano letivo. Conforme mencionado anteriormente, a maioria dos estudantes não reside próximo à instituição, mas opta por se submeter a longos trajetos diários, em vez de se matricular em escolas perto de suas residências. Os motivos amplamente alegados são as condições precárias das escolas localizadas em seus bairros de origem, o que resulta na decisão de estudar em uma escola historicamente conceituada e com boa qualidade de ensino, embora seja distante da moradia.

A partir do Projeto Político Pedagógico da escola, foram obtidos dados que legitimam a grande procura por vagas envolvendo estudantes dos diferentes bairros da região, como Vila Galvão, Pimentas, Cocaia, Vila Any, Cumbica, entre outros, que percorrem trajetos entre 30 minutos e 1 hora realizados via ônibus.

O número de estudantes do Fundamental anos finais (6.º ao 9.º ano), no período das 7h às 14h, é de 789. O número de estudantes do Ensino Médio (1.ª a 3.ª série) é de 633. Ao lado do alto número expressivo de matrículas, existe uma lista de espera por vagas nos dois períodos.

Dados acerca da estrutura da escola e de seus recursos pedagógicos são apresentados no Quadro 7:

Quadro 7 - Estrutura da escola e equipamentos da E.E. Conselheiro Crispiniano

Quant.	Equipamentos/Espaços	Quant.	Equipamentos/Espaços
21	Salas de aulas equipadas com TV <i>smart</i> e ponto de internet	1	Sala para a secretaria
1	Sala <i>Maker</i>	1	Sala para o diretor
1	Sala de espelhos para atividades diferenciadas	1	Sala para depósito de instrumentos musicais
2	Quadras poliesportivas sem cobertura	1	Cozinha
1	Sala de leitura		Estacionamento
1	Sala de estudos para os professores	1	Refeitório
1	Laboratório de biologia e química	1	Cantina

1	Laboratório de informática	1	Banheiro feminino para os estudantes
1	Anfiteatro 350 lugares	1	Banheiro masculino para os estudantes
1	Sala de inspetoria	1	Banheiro feminino para os funcionários e professores
1	Sala de estudos para os professores	1	Banheiro masculino para funcionários e professores
1	Pátio coberto interno	1	Sala de papelaria
4	Projetores	24	<i>Notebook</i> para uso dos professores
5	Caixas de som	350	<i>Notebook</i> para uso do estudante
100	Tablets para uso do estudante		

Fonte: PPP (2022)

Analisando o Plano de Ação da Escola, no ano de 2022, no momento do retorno ao presencial, constatou-se que a pandemia e o ensino remoto repercutem suas marcas como fatores que comprometeram a aprendizagem nos anos de 2020 e 2021. Para superar suas influências, as propostas foram: acompanhamento e controle semanal de ausências, acrescidos de programações para compensação da aprendizagem das habilidades essenciais. No ano de 2022, foi necessário pautar as ações da escola visando a superação dos problemas causados pelo distanciamento social que afetaram tanto o desenvolvimento cognitivo quanto as relações interpessoais da comunidade escolar de modo geral.

Os dois primeiros anos da pandemia coincidiram com o ingresso da escola no PEI, acarretando um inevitável atraso no progresso do estudo e na aplicação das premissas e dos princípios do Programa. O desafio de encontrar meios para estabelecer comunicação com os estudantes no ensino não presencial foi o foco dos docentes nesse período. As alternativas criadas foram as mais diversas: materiais impressos para serem retirados na unidade escolar pelos estudantes que não possuíam nenhum recurso tecnológico; utilização do aplicativo *Google Sala de Aula* para postar materiais de estudos e atividades; comunicação pelo *WhatsApp* e videoaulas, por meio do *Google Meet*, a fim de proporcionar um contato em tempo real, mesmo que virtualmente.

Foram dispendidos esforços e tempo de trabalho na aplicabilidade das ferramentas supracitadas, no intuito de oferecer o máximo de possibilidades de acesso aos estudantes em um contexto inédito na vida de todos.

O ano de 2022 foi visivelmente marcado pela retomada das aulas presenciais, e novas relações e rotinas foram se consolidando aos poucos durante o ano letivo, que foi concretizado com muitas arestas a serem resolvidas, mas com um horizonte de novos projetos com perspectiva de concretização e superação de dificuldades encontradas nos anos anteriores.

O grupo gestor e o corpo docente, em sua grande maioria, estão presentes na escola desde a implementação do PEI em 2020, fato relevante para a consolidação do Programa, o que permitiu adequações para garantir eficiência com realização de projetos que possibilitassem minimizar as defasagens da formação, considerando resultados perante os objetivos propostos.

Nesse cenário, os docentes ministram aulas da base diversificada concomitante com as da base comum, ou seja, durante o ano letivo, ao mesmo professor, são atribuídas aulas de sua formação específica, bem como aulas da base diversificada, como: Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Orientação de Estudos, Tecnologia, entre outras.

Essa característica do PEI ainda gera opiniões controversas. De um lado, podem-se verificar docentes que aceitam ministrar os componentes da base diversificada como um desafio para desenvolver habilidades e conhecimentos que seu componente não inclui como expectativa.

De outro, há docentes que entendem essa mescla de atribuições como um aumento na demanda de trabalho que já lhes é árdua. Em alguns casos, essa experiência é entendida como uma punição, caracterizada pela diminuição das aulas que possuem domínio de anos de atuação e pela obrigação de lecionar um componente que necessita de capacitação, a partir dos cadernos disponibilizados pela Secretaria da Educação, os quais nem sempre são suficientes.

Essa dicotomia que caracteriza a realidade do corpo docente provoca situações delicadas pelas características pessoais inerentes a um grupo de trabalho. Apesar de todos estarem no Programa e saberem das possibilidades da função, a adesão e o entendimento dos princípios que o norteiam ainda estão em processo de estabilização.

A gestão, a quem cabe a distribuição das aulas dos componentes curriculares, identifica, gradativamente, o perfil dos docentes pertencentes ao quadro e as atribui, visando o melhor aproveitamento das características de cada um. Esse é mais um

indicador de que a manutenção dos integrantes da unidade no decorrer dos anos letivos é imprescindível ao sucesso do PEI, na perspectiva de que cada docente esteja alocado onde possa desenvolver a plenitude de suas aptidões.

O ano letivo de 2023 foi iniciado com implementações de diferentes ações que vão ao encontro do que o Programa propõe.

Como forma de potencializar os espaços de estudos dos estudantes, foram criadas salas ambientes para os que estão no 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e das 1.^{as} séries do Ensino Médio, a fim de ampliar as possibilidades de situações de aprendizagem. Além disso, a escola realizou a compra de armários para a utilização dos estudantes das referidas séries, no intuito de viabilizar o transporte de apostilas e cadernos diariamente, entre outros materiais de uso diário, facilitando a organização para as aulas e para o trajeto casa-escola.

As aulas de química estão sendo ministradas por dois professores simultaneamente para que metade da turma tenha a aula teórica e a outra metade, aulas práticas no laboratório, o que torna o aprendizado muito mais atraente e estimulante, possibilitando, assim, simulações de reações químicas reais por meio dos experimentos propostos. Esse ambiente é profícuo tanto aos docentes, que podem preparar aulas diferenciadas com uso de um laboratório com recursos adequados, quanto aos estudantes, que transcendem o conhecimento apenas teórico do componente curricular estudado.

A sala de leitura será equipada com projetor, lousa digital e caixas de som para se tornar um o espaço interativo e de uso geral. Cada período, Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, prevê um docente de Língua Portuguesa para elaborar projetos que integrem todas as turmas da escola, tornando a sala um espaço de convivência e de estímulo à leitura. Essa ação proporcionará um envolvimento orgânico dos estudantes com o acervo literário da escola, incentivando o hábito da leitura para estudantes que entram na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental Anos Finais, 6.º ano.

Esse processo em curso na atualidade, a médio e longo prazo, possibilitará o desenvolvimento de competências de leitura e interpretações necessárias para o aprendizado em todas as áreas do conhecimento. O foco em construir ações que envolvam os estudantes desde seu ingresso na escola é uma das prioridades observadas.

A sala *Maker*, que está em desenvolvimento para ser utilizada no segundo semestre de 2023, possui duas impressoras 3D, uma máquina *Plotter* de recorte, bancadas espaçosas e uma TV *Smart*. Para a utilização desse espaço, serão convidados professores (Fundamental Anos Finais e Ensino Médio) para elaborarem projetos de utilização do local e serão selecionados estudantes para a função de monitores. Assim, no período do contraturno, estes últimos serão responsáveis por projetos que integrem essas tecnologias em campanhas e atividades da escola, por exemplo, a confecção de medalhas de premiações, lembranças da Campanha do Outubro Rosa e em atividades dos diferentes componentes curriculares.

Conseqüentemente, os estudantes poderão aplicar na prática os conceitos de programação, artesanato, entre outros, além de serem replicadores desse conhecimento para toda a escola, exercendo, por conseguinte, o Protagonismo Juvenil no processo de ensino-aprendizagem e utilizando conhecimentos teóricos na prática.

As ações mencionadas, já implementadas ou ainda a serem processadas em 2023, visam, cada vez mais, a vivência dos princípios, premissas do PEI, para que gestores, docentes e estudantes possam, gradativamente, sair do modelo engessado de aulas teóricas reduzidas à lousa, giz e livros didáticos, com um viés de memorização e cópia, para consolidar um ensino que relacione teoria e prática e que esteja em consonância com as exigências da sociedade do século XXI.

Apresentados os documentos, PPP e Plano de Ação, que descrevem as características gerais da concepção de educação e práticas concordantes com o PEI em diferentes ângulos, cabe avançar abordando os resultados das entrevistas com os docentes que aceitaram participar desta pesquisa, conforme indicado anteriormente, ao explicitarmos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa de campo.

3.2 Entrevistas com os docentes

A etapa que se segue foi dedicada ao contato coletivo e individual com os docentes das duas escolas participantes deste estudo. Após a apresentação do projeto de pesquisa aos gestores e professores nas duas instituições e a obtenção de

autorização¹³ para a sua realização, promoveu-se um encontro com os docentes das duas unidades escolares.

Desde o primeiro momento de contato com os docentes, fez-se essencial elucidar que a pesquisa não se tratava de uma “avaliação” da atuação docente no PEI, mas da observância dos relatos de suas vivências de acordo com os princípios e premissas do Programa. Essa contextualização foi ressaltada diversas vezes durante os encontros pelo fato de existir, em alguns espaços, a responsabilização dos docentes pelos insucessos da Educação, e, nesse cenário, participar de uma pesquisa que envolve sua atuação sempre gera certo desconforto.

A pesquisa foi acolhida pelas gestoras e docentes das unidades escolares participantes e a recepção sempre foi muito amistosa nas conversas. Em um primeiro momento, conseguimos, em comum acordo reunir todos os docentes da unidade escolar e realizar uma conversa, apresentando, em linhas gerais, o teor da pesquisa e o roteiro semiestruturado¹⁴.

A seleção dos docentes participantes da pesquisa foi realizada com o auxílio das gestoras das escolas, visando contemplar o máximo de diversidade de docentes no que diz respeito ao tempo de magistério e às diferentes áreas do conhecimento. Foram selecionados oito docentes vinculados às duas escolas apresentadas para participar de entrevistas individuais.

Os docentes foram informados, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁵, de que a participação na pesquisa era voluntária e que seria garantido o anonimato e o sigilo dos dados coletados nas entrevistas.

Portanto, atendendo aos requisitos éticos, foi assumido o compromisso de que não serão revelados a identidade e qualquer dado secundário que possa levar à identificação do entrevistado. As entrevistas com os docentes foram agendadas e realizadas individualmente de acordo com suas disponibilidades.

Nos subitens a seguir foram incluídos dados de identificação dos sujeitos da pesquisa e resumos dos principais dados coletados sobre o PEI junto aos professores entrevistados de cada uma das escolas caracterizadas anteriormente. Todos os entrevistados foram identificados como “Docente”, sendo os docentes da escola Inocoop II diferenciados pelas letras A, B, C e D e os professores da escola

¹³ Anexo 1.

¹⁴ Apêndice 1.

¹⁵ Apêndice 2.

Conselheiro Crispiniano tiveram como identificadores as letras E, F, G e H. Por fim, apresenta-se uma síntese interpretativa dos dados coletados tendo como foco central os impactos e desafios do PEI em contextos escolares distintos.

3.2.1 Escola Estadual Inocoop II

O grupo de entrevistados na Escola Inocoop II foi composto por quatro docentes que atuam no Ensino Fundamental Anos Finais nas áreas de ciências humanas, ciências da natureza e linguagens. A faixa etária abrangeu de 35 a 55 anos de idade, tendo como formação geral o curso de graduação em sua área de conhecimento correspondente ao exercício da docência e acima de dez anos de atuação, ministrando aulas na rede estadual.

De acordo com as respostas, quanto à atuação dos docentes nessa escola no ano de 2022, em que se tornou PEI, três dos quatro entrevistados ali permaneceram pelo fato de já pertencerem à escola e não desejarem mudar de unidade escolar. Além disso, na visão de um dos entrevistados, *“pelo desafio pessoal”* de ingressar em uma nova proposta de ensino, enquanto outro já integrava o Programa em outra unidade escolar.

Nesse ponto, fica claro que a afinidade com o contexto escolar em que os docentes já estão inseridos sobrepõe-se ao desejo real de ingresso no PEI, sendo aquela a principal motivação de permanecerem atuando na nova dinâmica escolar. Essa realidade torna-se recorrente no processo acelerado de expansão dessa modalidade de ensino.

Ao iniciar o primeiro ano letivo integrando o PEI, o docente ainda não possui conhecimentos das metodologias pertinentes ao Programa e, por essa razão, o processo de formação torna-se necessário para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas.

Sobre esse aspecto, foi indagado aos docentes se a formação recebida era significativa para sua atuação profissional. Os entrevistados convergiram nas respostas, conforme seguem: *“Sim, pois tenho maior flexibilidade para trabalhar o protagonismo e o respeito à individualidade dos estudantes”* (Docente A); *“Sim. O PEI acrescenta uma série de práticas que não são observadas na escola regular”* (Docente B); e, por fim, *“Sim, pois não foge da realidade”* (Docente C).

O alinhamento das respostas indica que o primeiro ano de ingresso no Programa é considerado satisfatório no âmbito da formação contínua dos princípios e premissas do Programa.

O Protagonismo e o Projeto de Vida foram as premissas e os princípios mais citados pelos docentes, por melhor dialogarem com as demandas de sua realidade escolar, como ressalta o relato de um dos docentes: *“Desenvolver o protagonismo nos estudantes, acho bastante relevante para alunos habituados apenas a copiar coisas da lousa”* (Docente B).

A infraestrutura escolar para a realização do que é idealizado pelo PEI é um fator vital a seu sucesso. A escola apresenta boas condições gerais, mas, na visão dos entrevistados, ainda existem alguns desafios.

O “Docente C” sintetizou o contexto da seguinte forma quando questionado sobre se a estrutura escolar estava de acordo com o Programa: *“Sim, mas pode melhorar”* (Docente C). Em outra resposta, foi relatado: *“Quanto à estrutura e aos recursos pedagógicos, ainda encontra algumas dificuldades”* (Docente A).

No que diz respeito aos materiais didáticos, o “Docente B” respondeu: *“A escola está se estruturando. Aquisição de TVs para a sala de aula. A aquisição de material para a sala de informática”* (Docente B).

Um ponto de atenção da infraestrutura é a localização da unidade escolar, por exemplo, o sinal de Internet que é extremamente irregular, dificultando a elaboração de atividades na sala de informática, *notebooks*, entre outros momentos.

Essa questão é um aspecto que desvela as dificuldades e as desigualdades impostas aos docentes e estudantes que estão situados em regiões periféricas. Assim, apesar da disponibilidade de equipamentos, a falta de acesso à Internet estável e que consiga atender a demanda tanto da parte administrativa quanto da parte pedagógica ainda é um obstáculo a ser superado.

As maiores dificuldades apontadas relativamente aos estudantes da unidade escolar, de forma geral, caracterizam-se pela falta de compromisso com o próprio processo de ensino-aprendizagem e pela dificuldade de motivar estudantes com questões familiares (dificuldades econômicas, violência doméstica etc.).

Entre as respostas recebidas destacam-se: *“Nosso maior desafio se refere ao compromisso dos alunos com o próprio processo de ensino-aprendizagem. Ao longo*

do tempo pretendemos desenvolver essa consciência neles” (Docente B) e “Motivar os estudantes sem estrutura familiar” (Docente A).

Quando questionados se era possível identificar mudanças dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem após a implementação do PEI, duas respostas foram bem diretas: *“Sim, alguns alunos mais responsáveis” (Docente C); e “Sim! Consigo ver a motivação de muitos estudantes” (Docente A).*

O “Docente B” apresentou um relato mais detalhado: *“Houve um desenvolvimento de algumas práticas pelos professores como aulas diferenciadas, aulas interdisciplinares e isso tem contribuído para o ensino” (Docente B).*

Nessa questão, as respostas expressaram visões alinhadas positivamente em relação às práticas implementadas.

O Programa, em suas ações realizadas durante os momentos de Tutoria, alcança maior contato com os estudantes, com possibilidades para sanar alguns dos problemas trazidos pelos docentes. Os entrevistados relataram que obtiveram resultados satisfatórios quando, ao atuarem como tutores, estreitaram suas relações com os estudantes.

Sobre esse aspecto, essa metodologia foi considerada positiva na resposta do “Docente B”: *“Sim. Quando o tutor faz apontamentos e cobranças acerca do desenvolvimento do aprendizado, os alunos têm mostrado preocupação em melhorar suas notas” (Docente B); e “Sim! Preocupação com o rendimento escolar” (Docente A).*

É importante ressaltar que a Tutoria precisa contemplar todas as dimensões do estudante, conforme explicitada no princípio da Educação Interdimensional (Raciocínio, Corporeidade, Espiritualidade e Afetividade), considerando-se que a busca por esse equilíbrio é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes.

Sobre o potencial do Programa em “tornar os estudantes cidadãos solidários, competentes e autônomos” (lema do PEI), um dos docentes afirmou que *“tem potencial na medida em que o processo pedagógico esteja sempre em evidência” (Docente A),* o que demonstra a necessidade de uma organização pedagógica consistente para a apropriação do Programa tanto pelos docentes quanto pelos estudantes. Em outro relato, o entrevistado enfatizou: *“Se forem trabalhadas todas as premissas do Programa, sim” (Docente C).*

A reflexão acerca da temporalidade do Programa, realizada por um dos docentes, ressalta-se pelo depoimento:

O PEI de fato é um programa que trouxe uma melhora na qualidade do Ensino. Especialmente nos anos finais do fundamental. Mas as transformações são lentas e graduais. Acredito que a médio prazo consigamos sim consolidar o programa em nossa escola (Docente B).

Portanto, à luz das pessoas que vivenciam a realidade dessa escola, o PEI é uma proposta que não implica a possibilidade de gerar soluções instantâneas aos problemas da comunidade escolar, mas possui potencial para irradiar, gradualmente, um conjunto de práticas positivas, a fim de buscar melhorias permanentes.

3.2.2 Escola Estadual Conselheiro Crispiniano

A realização das entrevistas com os docentes da E.E. Conselheiro Crispiniano incorporou a mesma diversidade de entrevistados. Assim, foram selecionados quatro docentes das áreas de ciências humanas, matemática e linguagens, que lecionaram no Ensino Fundamental anos finais no ano de 2022. A faixa etária foi composta por entrevistados entre 25 e 60 anos de idade. A formação acadêmica do grupo é constituída por titulações de graduações e especializações. Com relação ao tempo de atuação no magistério, um docente possuía mais de 25 anos; o segundo, mais de 20 anos; o terceiro, mais de 10 anos; e um docente ingressou no magistério em 2022.

A escola tornou-se PEI em 2020. Um dos entrevistados já fazia parte do corpo docente há anos e se identificava com o contexto escolar, decidindo permanecer para conhecer o Programa. Outro foi motivado pela questão financeira (gratificação por dedicação plena recebida por todos os participantes do PEI) e também por possuir afinidade com a escola. O terceiro docente, oriundo de unidade escolar diversa, optou por mudar sua locação por acreditar no potencial do Programa. Por fim, o último entrevistado iniciou sua carreira em 2022 e escolheu uma escola PEI exclusivamente pelo fator salarial.

Sobre se a formação recebida pelos docentes tem sido significativa para sua atuação, um dos entrevistados fez a seguinte ponderação: *“Sim, pelo apontamento de desafios que eu não teria diante de uma escola parcial. Isso não significa que todos os desafios propostos no PEI têm alguma validade pedagógica real”* (Docente G). Em outra resposta, foi considerado que: *“Quando há espaço para isso, sim”* (Docente F).

Na questão das premissas e princípios que mais dialogam com as demandas da realidade escolar, a premissa do Protagonismo foi a mais citada entre os quatro docentes entrevistados. Destacam-se as seguintes respostas: *“Com certeza o Protagonismo”* (Docente F); e *“Protagonismo Juvenil, que possibilita que o estudante seja visto como o foco do programa”* (Docente E).

É importante ressaltar que essa premissa não está vinculada apenas aos estudantes, mas também se espera dos docentes que sejam capazes de desenvolver suas atribuições com excelência, de acordo com os manuais do Programa “Protagonismo Sênior – Atua como modelo a ser seguido pelos alunos e profissionais da escola” (SÃO PAULO, 2012, p. 4).

No que concerne à adequação da estrutura da escola sobre os espaços físicos e materiais pedagógicos, foram observadas as seguintes análises: *“Difícil analisar de uma forma mais minuciosa, pois nem estrutura ou espaço para o clube juvenil há, mas houve uma evolução nos materiais tecnológicos após a pandemia”* (Docente F). Outro docente pontuou: *“Está de acordo com o esperado, visando o contexto cultural e social dos estudantes”* (Docente G).

Um ponto relevante assinalado foi o uso dos materiais tecnológicos da escola, por exemplo, a “chegada” de *notebooks* para os estudantes e docentes durante o período das aulas (o uso fica a critério do docente) e de *Smart TVs* em todas as salas de aulas, após a pandemia. No entanto, a falta de “assessoria” para a utilização desses recursos é um ponto de atenção a ser trabalhado para o melhor aproveitamento desses equipamentos em prol de uma prática pedagógica eficiente.

Sobre esse aspecto, um dos entrevistados afirmou: *“A estrutura da escola não está de acordo com as propostas pedagógicas, precisaríamos de sala ambiente e mais assessoria para o uso da tecnologia”* (Docente H).

Acerca da identificação de mudanças significativas na relação dos estudantes com o processo de ensino-aprendizagem após a implementação do PEI, os docentes produziram análises distintas. Segundo um deles:

Há mudanças, porém, acredito o processo é um pouco lento. Temos as aulas de Orientação de Estudos e Projeto de Vida que ajudam para que o estudante pense e repense que o seu conhecimento é como um grande tesouro para ter uma vida bem vivida (Docente H).

De modos diferenciados, o “Docente E” explicitou: *“Os educandos se relacionam melhor entre eles e criam um vínculo maior com os professores, então,*

sim, o PEI cria possibilidade de mudanças no comportamento dos alunos” (Docente E). Por sua vez, o Docente G ressaltou que as mudanças ocorrem “Através do engajamento e o pertencimento dos espaços da unidade escolar” (Docente G).

O “Docente F” não visualizou mudanças trazidas pelo Programa, conforme o seguinte relato: *“Na verdade, estamos de fato há um ano presencialmente como PEI. É difícil fazer essa análise pós-pandemia. De fato, os estudantes bons se mantêm, mas os problemas disciplinares continuam da mesma forma” (Docente F).*

A respeito das maiores dificuldades encontradas no decorrer do ano letivo de 2022 e como o PEI poderia fazer a diferença, foi registrado o relato a seguir:

Falta de motivação, ansiedade e estrutura familiar são as dificuldades encontradas, mas a melhoria que posso auxiliar é transformando o socioemocional e valorizando as evoluções dos estudantes, onde ele possa sentir-se capaz (Docente G).

A importância do desenvolvimento da autonomia pelos estudantes também foi objeto de reflexão, conforme apresentado por um dos entrevistados ao referir-se a este quesito:

A falta de autonomia dos estudantes para com os estudos. O Programa Ensino Integral, a partir do desenvolvimento da autonomia, solidariedade e da competência de cada estudante, pode contribuir para a efetivação de tal premissa (Docente E).

Sobre a possibilidade de o PEI fazer a diferença no Protagonismo dos estudantes, por meio de ações em que todos os integrantes da instituição estivessem pautados nos documentos norteadores, pode-se verificar a falta de conexão nesse aspecto: *“O conhecimento de todo o grupo acerca do Programa e gerir com base nele. Há muitas ações que não são sustentadas pelo Programa” (Docente F).*

A tutoria é uma importante metodologia do PEI para estabelecer vínculos entre os tutores (docentes) e tutorados (estudantes), por meio de um acompanhamento individualizado, para que os estudantes possam alcançar o pleno desenvolvimento nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional. Sobre as melhorias trazidas por essa metodologia, foram apresentados depoimentos com diferentes ênfases de entendimento.

Em dois relatos, as análises foram parcialmente positivas: *“Acredito que o estreitamento das relações com o professor que ele admira o faça tentar ser melhor, mas as dificuldades prevalecem e, muitas vezes, o desinteresse também” (Docente*

F); e *“Sim, alguns estudantes sentem um grande apoio no tutor, porém, para o estudante que não quer estudar, não faz nenhuma diferença (Docente H).*

Para outros docentes, essa metodologia foi amplamente positiva: *“Sim, a partir do momento em que ela for executada de forma que os estudantes tenham confiança no tutor e nos encontros de tutoria” (Docente G); e “Sim, o acompanhamento do tutor se tornou um dos pontos positivos do programa, pois possibilitou o respeito à individualidade” (Docente E).*

O ponto de atenção dessa metodologia está na responsabilização que a instituição possa remeter ao docente pelos insucessos dos estudantes. Não se pode atribuir mais um “peso” à função docente, no sentido de o fracasso escolar do estudante ser reduzido ao não cumprimento dessa metodologia com êxito, o que difere de se observar o contexto de forma global.

A culpabilização pelo baixo aprendizado dos estudantes é um elemento de desqualificação dos docentes na sociedade, e não se pode utilizar a Tutoria, que possui ações positivas, para fins lesivos aos docentes.

Sobre as avaliações anuais para medir o desempenho do docente durante a atuação no Programa, os docentes teceram críticas em suas respostas. A primeira abordou o fator pessoal na avaliação: *“Na teoria, positivo, entretanto, na prática, os aspectos pessoais são levados mais em conta que os profissionais” (Docente E).*

Em consonância, a análise a seguir expôs a falta de critérios na devolutiva da avaliação do profissional:

A principal questão que gostaria de ressaltar são as dificuldades de relacionamento e a análise de como o profissional se sente atuando no PEI e na avaliação 360º que, muitas vezes, os critérios nas devolutivas não são expostos de forma satisfatória ou seu gestor não acompanhou seu trabalho e isso te prejudica, pois utilizam o termo “não há evidência”, quando o certo é seu gestor conhecer seu professor em sua individualidade no que se refere a potencialidade e desenvolvimento das competências (Docente F).

Sobre o potencial do Programa em tornar os estudantes cidadãos solidários, competentes e autônomos, os docentes responderam essa questão sob diferentes enfoques.

O Docente E, por exemplo, relatou: *“O Programa tem potencial para tornar os alunos responsáveis apenas por si, acredito que falte um trabalho para se pensar no coletivo” (Docente E).* Por sua vez, o “docente F” ressaltou o aspecto da parceria como fundamental: *“Acredito que dependa muito da parceria escola e família, além de*

profissionais que os ajudem a olhar as situações de perspectivas diferentes” (Docente F).

Por outro prisma, o Docente G respondeu: *“Através do pertencimento dos espaços ofertados e em seu Projeto de Vida” (Docente G).* Finalizamos esses relatos com o depoimento do “Docente H”, que concluiu: *“Sim, penso que quanto maior o conhecimento do aluno, maior será a responsabilidade com a sociedade, com sua vida” (Docente H).*

Por fim, apesar dos diferentes pontos de vista no que diz respeito ao potencial do Programa no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, de forma geral os docentes veem no horizonte possibilidades de mudanças a médio prazo. A pandemia paralisou o avanço da implementação do PEI durante os dois primeiros anos do Programa na escola e, diante desse cenário, esse processo foi vivenciado de forma efetiva apenas em 2022.

Por todo o exposto, pode-se compreender a necessidade da instituição escolar sedimentar uma estrutura que consiga criar vínculos orgânicos com todos os sujeitos que vivenciam esse ambiente. Isso tende a se consolidar conforme o corpo docente e discente amadureçam suas práticas pedagógicas e metodologias do Programa, em destaque a Tutoria e a Pedagogia da Presença, que aproximam todos os que vivenciam a escola para um ambiente pedagógico profícuo ao processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa de campo em sua coleta de dados verificou as práticas que obtiveram resultados positivos e os maiores desafios que o Programa encontrou em diferentes circunstâncias.

3.3 Impactos do PEI nas duas unidades escolares pesquisadas

A pesquisa de abordagem qualitativa realizada nas duas escolas, utilizando como procedimentos a análise documental e entrevistas, demonstra os impactos causados pelo PEI em realidades socioeconômicas distintas.

As análises revelam, em especificidades dos seus resultados, a referida distinção, não obstante as concepções teórico conceituais do Programa sejam as mesmas nas mais de 2 mil escolas da rede estadual de ensino de São Paulo.

A constatação exposta anteriormente, considerando a contextualização da realidade empírica, coexiste com as conclusões sintetizadas nos dois contextos e obtidas por diferentes meios de coleta de dados as quais revelam, conforme resultados apresentados, muitas semelhanças entre as vivências dos sujeitos entrevistados.

Ao focalizar o processo de ensino-aprendizagem e a relação dos docentes e estudantes nas duas escolas, pode-se identificar a similaridade no que diz respeito à falta de engajamento dos estudantes, em grande parte, em virtude da falta de sentido dos conhecimentos curriculares, gerando, com isso, desencontros nas relações interpessoais e geracionais da escola. Depreende-se, a partir disso, uma reflexão alinhada com os seguintes pensadores: Charlot (2005), Morin (2010) e Arroyo (2017).

Charlot (2005, p. 75) realiza uma abordagem a esse respeito criando “os universais da situação de ensino”, traçando algumas de suas características:

Por “universais” entendo características que estão relacionadas à própria natureza da atividade e da situação de ensino, quaisquer que sejam, aliás, as especificidades sociais, culturais, institucionais dessa situação. Trata-se de compreender por que os professores apresentam, em toda parte, um certo ar familiar, seja em relação com os alunos ou no olhar que lançam sobre eles, sobre si mesmo, sobre a forma como a sociedade os considera etc.

A análise do autor ratifica as similaridades dos relatos e as observações encontradas nas duas realidades distintas pesquisadas, na medida em que foram coletados os dados acerca dos contextos escolares oriundos da análise de documentos e, posteriormente, das entrevistas com os docentes.

Um dos universais apresentados por Charlot (2005, p. 76) é a dialética da interioridade e exterioridade, em que “cada um se educa por um movimento interno, o que é possível por um mundo humano já aí, que o educa”. Na relação escolar, no processo de ensino-aprendizagem, existe a dependência do aluno em relação ao professor que corresponde à contradependência do professor em relação ao aluno, ou seja, o estudante aprende por um movimento interno e o docente é o responsável por transmitir o conhecimento produzido pela humanidade, o patrimônio humano.

Nesse cenário, o aluno contém a chave última do sucesso ou fracasso do “ato pedagógico”. À luz desse universal, na pesquisa por meio dos relatos dos docentes entrevistados em ambas as unidades escolares, constatou-se a dificuldade de criar esse “movimento interno” do estudante com relação aos estudos. Os motivos são

diversos: defasagem no aprendizado; problemas cognitivos; indisciplina; falta de apoio familiar; dificuldades financeiras, entre outros.

O segundo universal exposto por Charlot (2005, p. 77), “a Educação supõe uma relação com o Outro”, também pôde ser identificado durante o processo da pesquisa, nas relações construídas com os estudantes, principalmente aqueles que, apesar de frequentarem as instituições escolares desde o Ensino Infantil, não encontram significado e sentido nesses espaços de ensino sistematizado. Diante desse desafio, em muitos casos, é construída uma relação “afetiva” que oculta o que há de específico na relação professor-aluno. O autor ressalta:

Essa confusão aparece quando os alunos explicam que eles “amam” uma matéria porque “amam” o professor que ensina, ou quando o próprio professor declara que os alunos têm necessidade de serem amados, sobretudo os alunos dos meios populares (CHARLOT, 2005, p. 77).

Na perspectiva dos entrevistados das unidades escolares, apesar das distinções entre realidades socioeconômica, ou seja, de as questões de vulnerabilidade social serem diferentes, os aspectos afetivos da relação professor-aluno assumem papel relevante no PEI, na construção da potencialização do processo de ensino-aprendizagem.

O PEI estabelece, entre suas metodologias, que o aluno escolha um professor tutor para acompanhá-lo de forma individualizada em seu rendimento escolar e também em seu Projeto de Vida. Essa relação possibilita que os estudantes, independentemente do contexto que os envolvem, sintam-se – em alguns casos, pela primeira vez na vida – acolhidos e ouvidos por uma pessoa do ambiente escolar, ainda que essa metodologia encontre limites em sua efetivação.

A tutoria, a partir dos dados coletados, foi identificada com alto potencial de criar vínculos afetivos; em um primeiro momento, entre aluno e professor, para que, no passo seguinte, aconteça o vínculo entre aluno e processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a relação “afetiva”, que sempre aconteceu espontaneamente, seria otimizada e direcionada por ações planejadas com fins acadêmicos nos momentos de Tutoria.

Outro aspecto analisado foram os componentes da base comum curricular e os componentes da base diversificada do Programa, que norteiam as ações pedagógicas em sala de aula nas questões dos conhecimentos. Os desencontros dos estudantes com esses conhecimentos são diversos, mas a falta de utilidade do que é ensinado

em cada componente curricular na perspectiva deles é, incontestavelmente, um dos maiores obstáculos nas instituições de ensino, ao incluir questionamentos, como: “Pra que eu tenho que aprender isso?” ou “Quando vou usar isso na minha vida?”.

A falta de articulação entre os saberes estudados nas instituições escolares, de modo geral, produz conhecimentos fragmentados. Os estudantes foram habituados a ser ensinados por docentes especialistas em determinada área do conhecimento, e estes últimos, por sua vez, tinham a função de ministrar “apenas” seu objeto de conhecimento, sem ampliar seu espectro de habilidades.

Essa prática cristalizada formou gerações de estudantes que não conseguem relacionar os conhecimentos produzidos nas diferentes áreas do saber, além de não encontrarem utilidade em suas vidas para além das avaliações escolares. Essa situação consolidou-se na mentalidade coletiva não por uma incapacidade cognitiva, mas por um modelo de Educação fragmentado.

Morin (2010) reflete sobre esse cenário ao identificar a profunda crise denominada “hiperespecialização” dos conhecimentos, isto é, uma especialização que se fecha em si mesma sem permitir a integração em uma problematização global. Desse modo, o autor expõe que o desafio da globalidade também é o desafio da complexidade, definindo-a da seguinte forma: “[...] componentes que constituem um todo são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes” (MORIN, 2010, p.14).

No âmbito escolar pode-se constatar que, em vez de se buscar uma abordagem que reconheça o desafio da complexidade, o processo de ensino aprendizagem incorpora e reforça a separação dos conhecimentos:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo a simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor. Em tais condições, as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos (MORIN, 2010, p. 15).

O reducionismo dos conhecimentos globais e complexos, que os fragmentam em disciplinas ou áreas do saber, atrofia a capacidade espontânea das crianças e dos jovens de desenvolverem habilidades cognitivas fundamentais para sua formação. A escola reprodutora dessa prática torna-se um ambiente de acúmulo de informações e/ou conhecimentos que não dialogam entre si, além de não produzirem sentido aos

estudantes. Assim, o autor diferencia o significado de “uma cabeça bem cheia” e “uma cabeça bem-feita”.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar problemas; princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (MORIN, 2010, p. 21).

O modelo de ensino que privilegia o acúmulo de informação/conhecimento por meio da cópia e memorização ainda está muito enraizado na prática docente e no modo como os estudantes entendem que estão sendo avaliados.

O PEI propõe em suas práticas a integração dos componentes da Base Comum Curricular com os da base diversificada. A proposta visa, por meio dos componentes da base diversificada, atividades e práticas que priorizem situações reais da vida dos estudantes ou que busquem problematizar e refletir suas experiências e seus conhecimentos.

A intersecção entre os conhecimentos da base comum com as possibilidades disponíveis na base diversificada é a estratégia do Programa, a fim de produzir nos estudantes a capacidade de integrar e dar sentido aos saberes, por exemplo, relacionando o seu Projeto de Vida aos conhecimentos da Língua Portuguesa; ou os cálculos do componente de Física com a construção de um experimento de um foguete.

A apropriação dos docentes da base diversificada na perspectiva de proporcionar situações de aprendizagens que privilegiem situações de estudos com conexões entre diferentes conhecimentos é indispensável ao sucesso do Programa, mas existem limitações estruturais que precisam ser pontuadas.

As condições para as vivências dessas práticas necessitam de instrumentos pedagógicos diferenciados, como ferramentas digitais, pelo fato de a geração Z¹⁶, caracterizada como nativa digital, por ser a primeira geração que nasceu em um ambiente totalmente tecnológico, estar mais afeita a realizar o “ato pedagógico” nesses ambientes.

Apesar de as ferramentas digitais estarem mais acessíveis para a produção de atividades que privilegiem pesquisa, raciocínio e criatividade, nos meios populares, os recursos para fins que não sejam de entretenimento em redes sociais ainda são

¹⁶ São aqueles que nasceram no fim da década de 1990 e 2010.

escassos e a formação dos docentes com habilidades para a produção de atividades com a utilização dessas tecnologias é insuficiente.

Nesse aspecto, a pesquisa identificou que a diferença socioeconômica nas escolas se faz presente. Os recursos pedagógicos (sala de informática, *notebooks*, laboratório de química/biologia) existem em ambas as escolas, mas a localização interfere na produção de atividades em uma delas, pelo fato de a instabilidade existente na rede de Internet da região impossibilitar a criação de atividades de pesquisa ou conectadas a alguma plataforma educacional com acesso a mapa, figuras 3D ou, até mesmo, uma pesquisa.

O conhecimento dos docentes acerca de como usar ferramentas pedagógicas que transcendam livros e cópias é um processo que está, gradativamente, sendo construído. Contudo, a falta de familiaridade com ferramentas e plataformas ainda é um grande obstáculo a ser superado. Ações pontuais são realizadas para atenuar essa situação, como foi observado em uma das escolas, em que se realizam formações para a apropriação de conhecimentos básicos do funcionamento do “pacote *office* da *Microsoft*”, ou do espelhamento de uma apresentação do aparelho celular em uma TV *Smart*, mas ainda há falta de ações que impactem toda a rede de ensino de forma sistematizada.

Esse descompasso entre a limitação da produção pedagógica docente utilizando recursos digitais e a imersão “existencial” dos estudantes nesses ambientes produz um distanciamento que dificulta o sucesso do “ato pedagógico” e a “integração dos saberes”.

A pesquisa, a partir dos relatos dos docentes, detectou o complexo desafio do docente dentro da sala de aula na atualidade. A indisciplina e a falta de respeito que os docentes enfrentam diariamente durante o exercício de sua função acabam por desmotivar e desvalorizar as ações pedagógicas planejadas para serem colocadas em prática.

A sociedade, cada vez mais complexa, trouxe mudanças em todos os eixos sociais e as instituições de ensino, por sua vez, não foram capazes de se adaptar a esses novos desafios. À luz de Arroyo (2017), em sua obra *Imagens quebradas*, as inquietações relatadas pelos docentes serão relacionadas com os estudos do autor sobre a pedagogia e a docência.

A mudança que a sociedade impôs à infância alterou suas estruturas e comportamentos. As condutas violentas e ofensivas praticadas por adultos, conforme aborda Arroyo, migraram para as crianças dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, o autor apresenta uma análise da escola e da sociedade:

A própria escola, suas disciplinas e os mestres surgiram historicamente como dispositivos sociais para dar conta de uma representação da infância que a sociedade quebrou e que agora as próprias crianças e adolescentes mostram quebrada e invertida. Nosso poder e nosso saber, nossa imagem social e profissional foram construídos e legitimados na imagem da infância e adolescência que está se quebrando. Em vez de endireitar plantinhas maleáveis e bondosas, inclinações naturais infantis, somos chamados a domesticar duras condutas próprias de adultos (ARROYO, 2017, p. 40).

A representação da imagem quebrada proposta pelo autor vai ao encontro da expectativa idealizada pelos docentes ao ingressarem no magistério e da dura realidade encontrada. Arroyo (2017) aborda como era seguro viver em nossas salas de aulas, atrás das disciplinas e grades, com estudantes que repercutiam os modelos desejados. A segurança imposta pela escola à docência foi perdendo, aos poucos, sua legitimidade e modificando as relações.

No entanto, a sociedade que limitava o acesso às instituições de ensino a apenas uma elite, lograva em silenciar a voz da massa dos não desejados. A luta para garantir o acesso das camadas populares à Educação também foi a luta das mulheres, dos negros, dos indígenas e de outros grupos marginalizados.

As contradições no âmbito escolar são o reflexo das contradições da sociedade. As novas demandas sociais ainda estão sendo assimiladas pelos docentes nas escolas, pois, apesar de encontrarem percepções alinhadas com a realidade presente, permanecem ainda concepções anacrônicas de mundo. Sobre as condutas dos alunos, expõe Arroyo (2017, p. 45):

Nem todas as condutas dos alunos são indisciplinas, apenas não coincidem com o esperado. Há professores(as) que interpretam as condutas dos educandos como um interrogante sentimento de insatisfação. Será mais compensador ser professor(a) de alunos satisfeitos do que insatisfeitos?

Nas entrevistas realizadas, observou-se em comum o comportamento de crianças e jovens em desarmonia com a postura idealizada pelos docentes. Todavia, ressaltava-se o contexto social como elemento fundamental em contraposição a uma análise individual. As questões econômicas, políticas e sociais em que as famílias, sobretudo populares, estão inseridas são pontos nevrálgicos no entendimento das mudanças nas imagens de adolescentes e jovens conformistas e sonhadores. Arroyo

(2017, p.43) destaca que “a própria modernidade que criou essas imagens se encarregou de destruí-las”.

O PEI busca, por meio de suas diferentes metodologias, encurtar as distâncias produzidas entre a sociedade – escola, docentes e estudantes. Nesse sentido, novas demandas precisam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Dar voz aos estudantes pode ser um meio para ouvir suas legítimas insatisfações, tornando-os protagonistas e responsáveis por suas escolhas e condutas, exercendo plenamente sua cidadania dentro e fora das instituições de ensino.

Arroyo (2017) faz severas críticas às práticas governamentais na direção do desmantelamento das escolas, tornando-as “depósito” de alunos e atribuindo a elas a responsabilidade de vivenciar valores que não são praticados no âmbito social.

Os governos deixaram as escolas em condições precárias, sobrecarregaram de alunos as salas de aula, obrigaram os docentes a triplicar os turnos, deixaram a infância, adolescência e juventude nos limites de uma sobrevivência agressiva e depois proclamam em discursos que a instituição escolar deve ser o símbolo do convívio feliz e da democracia (ARROYO, 2017, p. 52).

Encontrar aderência dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade nos séculos anteriores e os relacionar com os interesses imediatistas da sociedade do século XXI: eis o grande desafio da Educação que ainda está longe de ser superado.

No que concerne ao PEI, na perspectiva de alinhar as suas propostas ao conceito de Educação Integral, por meio da junção do maior tempo de permanência dos estudantes na escola com componentes curriculares que possibilitem um aprendizado global dos conhecimentos pautados na vivência prática, foi constatado que isso ainda não acontece na realidade por diversos fatores: falta de formação adequada dos docentes no tocante às premissas e princípios do Programa; ausência de estrutura física apropriada das escolas; credenciamento em massa de escolas ao Programa sem organização e tempo propício, entre outros.

Decorre desse contexto, a necessidade de formação dos professores que atendam as expectativas e necessidades do exercício da docência, adicionando-se a inadequação das estruturas escolares, além do fato de a implementação do Programa ainda estar em marcha de acomodação, após sua pulverização a partir de 2020.

No âmbito das escolas pesquisadas, ao considerarmos a realidade e as perspectivas no contexto do ensino em tempo parcial, os avanços alcançados e as

projeções vislumbradas a médio e longo prazo, em ambas as unidades escolares, os relatos foram de um “moderado otimismo”, projetando avanços em suas práticas pedagógicas e maior engajamento dos estudantes.

Nesse sentido, o PEI não resolverá todos os problemas estruturais da Educação Pública, mas, comparativamente às escolas de tempo parcial, tanto nas condições para a atuação docente quanto nas metodologias de ensino, o PEI traz no horizonte um ensino longe de ser o ideal, mas “possível” de ser praticado com dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação delineou como objetivo, em sentido amplo, desenvolver uma análise crítica do PEI implementado no estado de São Paulo em sua rede de ensino, em 2012.

O PEI é difundido pelas autoridades governamentais como um avanço na Educação Pública Estadual considerando o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, atrelado a novas práticas pedagógicas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, além de melhores condições de trabalho e remuneração dos docentes.

Esse modelo educacional é definido inadequadamente como Educação Integral e tratado como um marco na melhoria da qualidade da Educação Pública, gerando novas expectativas da sociedade com relação à escola, ao colocá-la como responsável por resolver todas as contradições políticas, econômicas e sociais existentes.

As escolhas bibliográficas adotadas pelo presente estudo delinearão como percurso bibliográfico subsídios pertinentes a fundamentação teórica sustentadora de reflexão e problematização articuladas ao objeto de estudos. As referências teórico conceituais muniram nossas lentes de pesquisador sobre as propostas metodológicas do PEI e a pesquisa de campo realizada em duas unidades escolares participantes do Programa.

A experiência de Anísio Teixeira, em Salvador, na década de 1950, serviu como referência para a contextualização do período inicial das experiências teóricas/práticas idealizadas como Educação Integral.

Moll *et al.* (2012) apresentam a experiência das Escolas Parque de Anísio Teixeira como o modelo que possui características essenciais para a efetivação de uma Educação Integral na esfera pública, com intuito de atender as camadas mais vulneráveis da população nos dias de hoje. Em sua análise, Moll *et al.* (2012) preveem ações conjugadas entre os entes da União, por meio do entendimento de um novo padrão construtivo para as instituições educacionais, a fim de avançarmos na implementação de um modelo de ensino denominado Educação Integral.

Outras experiências observadas, como o Profic e a ETI, foram consideradas como parâmetro para as análises do objeto de estudo desta pesquisa, o PEI, quanto

ao aumento do tempo de permanência dos estudantes, mas não apresentaram subsídios quanto à transformação na função social da escola, como uma instituição em sincronia com outras esferas sociais locais.

Essas experiências, ora mencionadas, foram conduzidas por adaptações nos currículos e em estruturas já existentes. Ficou claro, tanto no Profic quanto nas ETIs, unicamente, o aumento da permanência dos estudantes nas escolas, por meio de atividades “facultativas”, sem nenhuma relação com a formação básica, bem como nenhuma formalização adequada das ações, além da falta de formação e preparo apropriados aos docentes para a realização das atividades proporcionadas nas duas realidades.

Sobre a experiência das Erems, em Pernambuco, que serviu de fundamentação teórica para o PEI no estado de São Paulo, ressaltou-se a formatação de um turno, de sete a nove horas diárias. Essa reconfiguração buscou alinhar a base comum curricular já existente com uma base diversificada, em prol da melhoria da qualidade do ensino e da qualificação profissional, alcançando o 1.º lugar no *ranking* nacional na avaliação do Ideb, sem relacionar, porém, suas práticas à realidade local.

Assim, o estado de São Paulo efetuou uma transposição completa do Programa desenvolvido pelo Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no estado de Pernambuco, nomeando-o de Programa Ensino Integral.

Em seus primeiros anos, 2012 a 2019, o PEI criou algumas ilhas de excelência na perspectiva de “melhores resultados em provas institucionais”, assim como ocorreu em Pernambuco, fazendo delas um ideal a ser alcançado. Entretanto, essas escolas de exceção, com turnos de 9 horas para o Ensino Médio, não dialogavam com a realidade da maioria dos jovens, que precisavam trabalhar para complementar a renda de suas famílias, gerando, com isso, um aumento nas desigualdades.

O PEI, a partir de 2020, com sua expansão vertiginosa – saindo de 364 escolas, em 2019, para mais de 2.000 em 2022, realizou uma importante adequação, beneficiando uma parcela dos estudantes que precisavam trabalhar. Ao criar turnos de sete horas, em vez de, exclusivamente, nove horas, possibilitou a uma parte dos discentes trabalhar meio período e, simultaneamente, permanecer nas escolas do Programa.

As interpretações sobre o desenvolvimento, expansão e alterações do PEI, foram fortalecidas ao considerar premissas idealizadas por Teixeira e

contextualizadas por Moll *et al.* (2012). Em relação ao contexto atual firma-se a compreensão de que o PEI contempla a unificação do turno único de sete ou nove horas, com ações interligadas entre Base Comum Curricular e base diversificada, além de metodologias que possibilitam o desenvolvimento do protagonismo do estudante.

Outro aspecto a se destacar é a mudança na estrutura do trabalho dos docentes que atuam nessas unidades escolares, que assumiram o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), possibilitando atuação em uma única escola e, assim, criar vínculos com a instituição e com os estudantes, potencializando o desempenho da prática docente.

No entanto, apesar dos pontos positivos anunciados, que representaram avanços tanto na perspectiva dos estudantes quanto na perspectiva dos docentes, ainda é inverossímil atribuir ao PEI a categoria de Educação Integral.

Esse entendimento está pautado pela implementação “instantânea” do Programa em centenas de escolas, sem planejamento, conscientização e formação adequada dos docentes e gestores atuantes nas unidades escolares.

Evidenciou-se o viés midiático político, no sentido eleitoreiro, de vender uma “revolução na educação paulista”, ao transformar escolas de tempo parcial em escolas do PEI, associando-as, automaticamente, à Educação Integral.

A proliferação de escolas desse modelo no estado de São Paulo, sem o tempo hábil para sua implementação e desenvolvimento, resultou em muitas críticas que poderiam ter sido evitadas se a expansão tivesse sido efetuada de forma organizada e gradual. Muitas das metodologias e práticas positivas do Programa foram desconfiguradas ou, simplesmente, não aplicadas, por carência de formação docente ou tempo para serem efetivamente consolidadas.

Com o aumento gradativo das escolas ingressantes ao Programa, alinhado com uma base de formação e acompanhamento das metodologias e práticas, o PEI alcançaria maiores êxitos na efetivação de suas próprias propostas.

A pesquisa de campo, realizada em duas escolas do município de Guarulhos/SP, situadas em regiões socioeconômicas distintas, possibilitou a compreensão do PEI em diferentes realidades. Por meio da abordagem qualitativa, utilizando-se de procedimentos de análise de documentos institucionais e entrevistas com os docentes de ambas as escolas, além da observação da realidade estudada,

constatou-se que o Programa possibilitou melhorias em relação ao contexto anterior, ou seja, a escola parcial de turno de quatro horas.

As mudanças foram expressivas quanto às metodologias que buscam desenvolver o Protagonismo dos Estudantes e também à Tutoria, que estabelece uma evolução na relação entre estudantes e docentes.

Os pontos negativos podem ser atribuídos à falta de tempo e planejamento para realizar uma mudança de “modelo”, visto não ser possível para qualquer escola encerrar o ano letivo em dezembro, vivenciando uma escola de tempo parcial, e retornar em janeiro do ano subsequente, “transformada em PEI” de forma meramente burocrática.

Não se vislumbra uma transição desejável de uma realidade para outra e, acrescenta-se também, que as cobranças para a implementação das mudanças são latentes e tencionam as relações entre todos os agentes escolares, acarretando resistências ao novo, mesmo que desconhecido.

Adiciona-se a essas reflexões o fato de que não há um modelo-padrão de estrutura física escolar para a implementação do PEI, logo as questões de infraestrutura não abonam nem desabonam sua execução. Na própria pesquisa de campo realizada nas duas escolas, com origens na década de 1960 e de 2010, verifica-se que mais de meio século separa um modelo arquitetônico educacional de outro, mas observamos que recaem sobre ambas as mesmas cobranças de ações e resultados.

Outro ponto que afasta o PEI de uma Educação Integral é a falta de conexão de suas propostas com o entorno. Ainda que tenha como foco o desenvolvimento de diferentes dimensões do estudante, não são observadas ações práticas para além da instituição escolar. Fica apenas a busca subjacente por envolver comunidade e escola, mas não foi possível constatar evidências reveladas de forma objetiva no Programa nesse sentido.

As investigações realizadas configuram que o PEI pode ser analisado com base em dois vieses. No primeiro, quando se procura alinhá-lo aos preceitos da Educação Integral idealizados por Teixeira (1967a e 1967b) e reinterpretados por Moll *et al.* (2012), não são verificadas aderência nem fundamentação que garantam a concretização das concepções. Já no segundo, é notável o alinhamento com as

escolas de tempo parcial, ao se identificar um potencial de melhora quanto às práticas pedagógicas existentes em seu cerne.

Com a expansão do Programa conduzida de forma gradual e organizada, as suas premissas e princípios teriam maior consistência e legitimidade para serem implementadas de forma orgânica nas escolas, sem uma pressão burocrática para alcançar resultados quantitativos. Dar-se tempo e estrutura para uma formação docente adequada e possibilitar a escolha, tanto para os docentes quanto para os estudantes, de participar do Programa, são condições basilares para o êxito do PEI.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova**. Rio de Janeiro. Revista HISTEBR On-line, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf

Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 6 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 11 dez. 2022.

CAVALIERI, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Ministério da Ação Social, 1991.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da; VIEIRA, Maria Adenil. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. 2. ed. Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DUTRA, Joel Souza. *Careira e gestão estratégica de pessoas*. In: DUTRA, Joel Souza (org.). **Gestão de carreiras na empresa contemporânea**. São Paulo: Atlas, 2010. p.01-55.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Marcos históricos da educação integral no Brasil analisados a partir da experiência de Pernambuco 2004 – 2021**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de Educação Integral**. Bahia: Inep, 1969.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2008.

FAVERI, Regina Carvalho Calvo de. **A escola de tempo integral no estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

FELDMANN, Marina Graziela. *A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos*. **Olhar de Professor**, v. 11, n. 1, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1506>. Acesso em: 2 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIOVANNI, Geraldo Di; SOUZA, Aparecida Neri de. *Criança na Escola Programa de Formação Integral da Criança*. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 67, ago. 1999.

ICE. Instituto Corresponsabilidade pela Educação. **ICE Brasil**. 2015. Disponível em: <https://icebrasil.org.br>. Acesso em: 22 dez. 2022.

LEME, Rogério de Oliveira. **[Re]descobrimo a matriz Nine Box: identifique talentos e potenciais da sua empresa – conceitos e aplicação prática da ferramenta na gestão de pessoas, no planejamento estratégico e na gestão geral**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, jul./set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300010>. Acesso em: 20 fev.2022

MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992

OBSERVATÓRIO PNE. **Observatório do Plano Nacional de Educação**: 20 metas do PNE. 2020. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

PARO, Vitor Henrique *et al.* **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Educação Integral**: Escola de Tempo Integral/Aluno em Tempo Integral. São Paulo: SEE/CENP, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral** – Escola de Tempo Integral. São Paulo: Seed, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares** – Caderno do Gestor. São Paulo: Seed, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral** – Caderno do Gestor. São Paulo: Seed, 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC 102, de 15 de outubro de 2021**. Altera dispositivos das Resoluções SE-60, de 30-08-2013, SEDUC/SP 44, de 10-09-2019, SE- 4, 03-01-2020. SE-8, de 17-01-2020 e SE-10, de 22-01-2020 que vigoram no Programa de Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas. São Paulo: Seed, 2021. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEDUC%20N%C2%BA%20102,15-10-2021.PDF?Time=07/01/2023%2011:56:37>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Dados abertos da educação. **Adesão de Escolas ao Programa Ensino de Tempo Integral (ETI)**. 2022. Disponível em: <https://dados.educacao.sp.gov.br/dataset/ensino-de-tempo-integral-eti/resource/082c88f1-3562-446d-8594-5c5323a512dc#{}>. Acesso em: 21 dez. 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Programa Ensino Integral**. Em expansão, PEI inicia 2023 com 2.311 unidades. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei>. Acesso em: 22 dez. 2022.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 25. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TCESP. Tribunal de Contas do Estado de São Paulo. **Relatório de Fiscalização de natureza operacional sobre os modelos de educação em período integral existentes da Rede Pública Estadual de Ensino**. São Paulo: TCESP, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Editora Nacional, 1967a.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1967b.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 11 dez. 2022.

Apêndice 1 - Roteiro de entrevista – Docentes

I. Identificação

A. Faixa etária: Qual sua idade?

- Até 25 anos.
- 26 a 35 anos.
- 36 a 45 anos.
- 46 ou mais.

B. Tempo de trabalho na Área da Educação?

- até 5 anos.
- 6 a 10 anos.
- 11 a 15 anos.
- 16 a 20 anos.
- 21 a 25 anos.
- 26 anos ou mais.

C. Anos/Séries de atuação como docente?

- 6.º ano ensino fundamental anos finais.
- 7.º ano ensino fundamental anos finais.
- 8.º ano ensino fundamental anos finais.
- 9.º ano ensino fundamental anos finais.

D. Formação:

- Magistério.
- Graduação.
- Especialização (mínimo 360 horas de duração).
- Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado ou Doutorado).

II. Questões

1. Quais fatores o(a) levaram a ingressar em uma escola do Programa Ensino Integral (PEI)?
2. A formação recebida em relação aos Princípios e Premissas do Programa Ensino Integral (PEI) foi ou está sendo significativa para a sua atuação profissional? Justifique a sua resposta.
3. Você consegue destacar qual dos Princípios e/ou Premissas que melhor dialoga com as demandas da sua realidade escolar?
4. A estrutura escolar e os recursos pedagógicos estão de acordo com as propostas pedagógicas inseridas no Programa Ensino Integral? Justifique a sua resposta.
5. Você consegue identificar mudanças significativas na relação dos estudantes com o processo de ensino aprendizagem após a implementação dos Princípios e Premissas do Programa Ensino Integral (PEI)?
6. Quais são as maiores dificuldades da realidade dos estudantes em sua unidade escolar? Como o Programa Ensino Integral (PEI) pode fazer alguma diferença para a melhoria dessa situação?
7. Quais são as maiores dificuldades da realidade dos estudantes em sua unidade escolar? Como o Programa Ensino Integral (PEI) pode fazer alguma diferença para a melhoria dessa situação?
8. Você consegue identificar melhorias no desempenho acadêmico nos estudantes a partir do relacionamento proporcionado pela Tutoria?
9. Na sua perspectiva como docente, em sua realidade escolar, o Programa Ensino Integral (PEI) tem potencial para tornar os estudantes cidadãos solidários, competentes e autônomos?

10. Sobre o processo de Avaliação de Resultados e Competências do PEI, você o considera positivo ou negativo para a sua atuação docente?

Apêndice 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prezado(a) Senhor(a),

Convido você a participar, como voluntário(a), do estudo intitulado “PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) E ATUAÇÃO DOCENTE EM ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE GUARULHOS/SP”, o qual apresenta como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas, a formação e a percepção dos docentes em relação ao processo de ensino aprendizagem de escolas integrantes do Programa Ensino Integral (PEI), situadas em regiões socioeconômicas distintas na cidade de Guarulhos/SP. O projeto, motivado pelo interesse de se conhecer a origem e os resultados do programa em destaque, criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no ano de 2012, leva em consideração o fato de as escolas iniciantes no PEI terem de vivenciar a transição de escola parcial para escola de tempo integral, por meio de mudanças que geram muitas polêmicas, com opiniões pró e contra o Programa, além dos impactos que afetam a comunidade escolar. Acreditamos que esta pesquisa contribuirá com subsídios para orientar a formação de docentes que pretendem ingressar no Programa, tendo em vista a possibilidade de desenvolvimento de todas as etapas dessa política pública, considerando a realidade escolar a ser investigada. Esta pesquisa justifica-se pela grande expansão do PEI no Estado de São Paulo, bem como pelo número cada vez maior de docentes envolvidos no Programa – fato que impõe desafios a serem enfrentados na sua prática cotidiana em escolas situadas em contextos que envolvem diferentes tipos de realidade socioeconômica.

PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

A sua participação no referido estudo consistirá em:

- Participar de uma entrevista individual, por meio de um roteiro de perguntas semiestruturadas, no formato presencial, na sua unidade escolar. Estima-se a duração de, aproximadamente, 20 minutos ininterruptos para cada entrevista. Os dados coletados serão utilizados para realização desta pesquisa, sendo que você receberá os devidos esclarecimentos antes e durante a pesquisa, bem como sobre

sua metodologia. Você também receberá uma via deste termo, no qual consta o endereço de e-mail e o número de telefone celular do pesquisador principal, com o qual poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, você está sendo informada/o de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar quanto aos Benefícios:

- Benefícios diretos: contribuir na composição de dados por meio de suas respostas às perguntas enquanto docente, contendo informações e dados relevantes para realização de análises interpretativas junto ao referencial teórico, com relação ao tema abordado, representando importante parcela de um todo que referenciará a base para orientar a formação de docentes ingressantes no PEI, principal intuito deste estudo.

- Benefícios indiretos: (i) valorização e reconhecimento profissional em relação à potência do trabalho realizado; (ii) possibilidade de melhorias no que diz respeito a sua formação docente e prática pedagógica.

Quanto aos Riscos apresentados pela referida pesquisa, informamos que, por se tratar de uma pesquisa acadêmica na área da Educação, não representa riscos físicos, psíquicos e culturais. Não obstante, faz-se necessário destacar que há outras possibilidades de riscos, ainda que mínimos, como os referentes às dimensões intelectual, social e moral, visto lidarmos com dados profissionais. Dessa maneira, ressaltamos, no que diz respeito ao processo de coleta de dados, que:

a) Você poderá optar pela data e horário que melhor lhe convier, de modo a não prejudicar a sua rotina de trabalho;

b) Você poderá indicar o local que melhor lhe convier, de maneira que o pesquisador se compromete a providenciar o deslocamento, bem como a checagem das condições necessárias para a garantia das condições de saúde pública, assegurando o seu conforto e a sua integridade;

c) Quanto à entrevista semiestruturada:

- antes de seu início, você terá acesso às perguntas previamente formuladas, de maneira que possa analisar se lhe gerará algum tipo de constrangimento. As perguntas serão realizadas de forma direta, limitadas a sua área

de atuação profissional, de modo a não o constranger com respostas demasiado pessoais ou com temas controversos na sociedade.

- Caso sinta necessidade, você poderá solicitar ao pesquisador que leia a pergunta formulada quantas vezes forem necessárias até que a compreenda em sua totalidade;

- Importante destacar que, para melhor possibilidade de análise dos dados, a entrevista será gravada, sendo que você, no momento da mesma, será comunicado/a do início e término da gravação. Além disso, o pesquisador se compromete a lhe fornecer uma cópia da transcrição da entrevista, de maneira que tenha condições de analisar possíveis constrangimentos;

d) As informações e os dados coletados nessa pesquisa serão amplamente divulgados, mas a sua participação é voluntária, de modo que você poderá desistir de participar a qualquer momento e/ou não responder alguma questão em que não se sinta confortável por algum motivo.

SIGILO E PRIVACIDADE

Caso aceite participar da realização deste estudo, garantimos o sigilo e anonimato, não revelando a sua identidade e qualquer dado secundário que possa levar à sua identificação. Também nos responsabilizamos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa. Asseguramos o sigilo total quanto a não identificação de seu nome na pesquisa (utilizaremos siglas ou códigos para mencionar o participante, por exemplo: A, B) e a sua imagem não será divulgada. Ao aceitar participar, você nos autoriza, enquanto pesquisadores, a utilizar os dados fornecidos no questionário para análise de acordo com os objetivos da pesquisa e produção científica.

AUTONOMIA

Asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantimos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. É seu direito a retirada do consentimento a qualquer tempo, sem ônus, prejuízo ou temor de represália. As informações coletadas destinam-se exclusivamente para pesquisa acadêmica e a divulgação dos resultados desta, em

eventos, preservando integralmente o anonimato dos participantes, como afirmado anteriormente.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Sua participação neste estudo não acarretará desembolso ou investimento de nenhum recurso ou taxa, assim como não haverá solicitação de qualquer compensação ou pagamento.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Caso permaneça alguma dúvida, disponibilizo meu contato pessoal de e-mail realves.fso@gmail.com e celular (11) 99555-2551. Caso queira, poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, o qual foi responsável pela avaliação ética deste trabalho, pelo e-mail cometica@pucsp.br. Após esses esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa com o preenchimento dos itens que se seguem.

DECLARAÇÃO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto, meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que salvaguardado meu direito ao sigilo e anonimato:

Dados do participante:

Nome completo: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Guarulhos, _____ de _____ de 2023.

Nome completo
Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo
Pesquisador

Anexo 1 - Autorizações



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE GUARULHOS SUL
EE CONSELHEIRO CRISPINIANO

SÃO PAULO
GOVERNO DO ESTADO



AUTORIZAÇÃO

Eu, Ana Maria Baptista Alves, abaixo assinada, Diretora de Escola lotada na EE Conselheiro Crispiniano, autorizo a realização da pesquisa Programa Ensino Integral e a atuação docente em escolas de Educação Básica no município de Guarulhos/SP, a ser conduzida pelo pesquisador Renato Alves Frutuoso, mestrando da Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Declaro que fui informada pelo pesquisador responsável pelo estudo sobre os objetivos da pesquisa, bem como a respeito das entrevistas a serem realizadas com base em roteiro, tendo como entrevistados professores da unidade escolar.

Estou ciente de que a pesquisa será avaliada pelo Comitê de Ética da PUC/SP, que emitirá parecer sobre a adequação do Projeto de Pesquisa às normas éticas vigentes.

Assumo o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar do(s) entrevistado(s) e do entrevistador, dispondo da infraestrutura necessária para realização da pesquisa.

Guarulhos, 29 de Abril de 2022.

Ana Maria Baptista Alves
ANNA MARIA BAPTISTA ALVES
RG: 18.912.125-6
DIRETOR DE ESCOLA

Pesquisador: Renato Alves Frutuoso
E-mail: realves.fso@gmail.com



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
 Diretoria de Ensino Região Guarulhos Sul
E. E. INOCOOP II



Guarulhos, 15 de Junho de 2022

AUTORIZAÇÃO

Eu, Kátia Mayumi Tateisi, abaixo assinada, Diretora de Escola lotada na , EE INOCOOP II autorizo a realização da pesquisa Programa Ensino Integral e a atuação docente em escolas de Educação Básica no município de Guarulhos/SP, a ser conduzida pelo pesquisador Renato Alves Frutuoso, mestrando da Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Declaro que fui informada pelo pesquisador responsável pelo estudo sobre os objetivos da pesquisa, bem como a respeito das entrevistas a serem realizadas com base em roteiro, tendo como entrevistados professores da unidade escolar.

Estou ciente de que a pesquisa será avaliada pelo Comitê de Ética da PUC/SP, que emitirá parecer sobre a adequação do Projeto de Pesquisa às normas éticas vigentes.

Assumo o compromisso no resguardo da segurança e bem-estar do(s) entrevistado(s) e do entrevistador, dispondo da infraestrutura necessária para realização da pesquisa.

Guarulhos, 15 de junho de 2022.


 Katia Mayumi Tateisi
 RG: 21.865.392-X
 Diretora de Escola

Nome e assinatura da autoridade

Pesquisador: Renato Alves Frutuoso
E-mail: realves.fso@gmail.com

Anexo 2 - Distância entre as escolas que participaram da pesquisa

