

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rafael Conde Barbosa

**Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares:
suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do
Estado de São Paulo (PEI)**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rafael Conde Barbosa

**Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares:
suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do
Estado de São Paulo (PEI)**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Vera Maria Nigro de Souza Placco.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2016

Banca Examinadora

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

AGRADECIMENTOS

Creio que Deus se manifesta ao homem por meio do próprio homem. Isso me faz crer que, por mais difícil que o caminho nos pareça, Deus jamais desampara seus filhos. Se somos instrumentos de Deus, neste mundo, e Ele age por intermédio do homem, creio na bondade dos homens, pois, se temos o livre-arbítrio para não agirmos com bondade e agimos no bem, aí está nosso mérito. Somos livres para agir para o bem ou para o mal, e nosso Pai não nos condena se decidirmos não ser instrumentos de paz; antes, nos oferece uma nova oportunidade.

Mãezinha, obrigado por tudo. A senhora não pode calcular como sua torcida, amizade, carinho e paciência foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Esta vitória é sua também.

Meus queridos e amados irmãos Jorge Conde Barbosa e Rodrigo de Souza Barroso. Agradeço pela oportunidade de poder ter compartilhado com vocês minhas dúvidas. Obrigado pelas leituras e pelos momentos de risadas que juntos vivemos.

Ao meu querido pai, Jorge Barbosa (em memória), e minha avó, Guilhermina Marques Correa (em memória), por todo o amor que me dedicaram. Dedico esta vitória a vocês, pois, sem vocês, este caminho não seria o mesmo. Obrigado pela torcida, onde quer que estejam.

Minha querida Lili (Liliane Dias Freitas), obrigado pelo carinho, abraço acolhedor e presença inesperada, nesta reta final de doutorado.

Querido amigo professor Hélio Deliberador, obrigado por seus conselhos e por compartilhar comigo parte deste caminho.

Camila Lima Miranda, obrigado pela acolhida, pela atenção e por todos os momentos de discussão.

Helena Maria Medeiros Lima, querida amiga, obrigado pela paciência e pelo carinho dispensados a esse dramático amigo; pela escuta amiga e pela palavra que veio no momento certo e no tom de que eu precisava, austera, mas sempre carinhosa.

Selma Oliveira Alfonsi, amiga querida, obrigado por sempre me trazer para o chão em nossas discussões acadêmicas. Saiba que sempre me lembrarei das risadas e dos momentos em que aprendi com você que não devemos ser radicais.

Dani (Danielle G. Callas) e Lu (Luciana A. A. Sigalla), obrigado pela atenção e pelo carinho dispensados a mim neste momento tão importante da minha tese.

Aos vários colegas que compartilharam comigo algum momento deste caminho: Gabriel V. Catellani, Flávio Dalera, Rinalda B. Carlos, Carla Andréia, Carla Geovana, Sylvia Bachiegga, Bárbara S. Asevedo, Edson A. de Melo – PED e Humberto Silva – FORMEP.

Agradeço pela disponibilidade e pela atenção dos diretores escolares Pedro e Francisco e dos demais funcionários e alunos das escolas que participaram desta pesquisa. Vocês foram fundamentais para sua realização. Obrigado por terem compartilhado comigo seu tempo e suas experiências e por terem acreditado no meu projeto.

Agradeço às queridas professoras Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Laurizete Ferragut Passos, com quem muito aprendi durante as aulas.

Agradeço à professora Shirley Costa Ferrari, por ter me incentivado e me mostrado o caminho da pós-graduação.

Vera Trevisan, faltam palavras para agradecer tudo o que fez por mim. Desejo apenas registrar que tenho um carinho e uma admiração muito especiais por você.

Minha querida e amada mestra e amiga, Vera Maria Nigro de Souza Placco, como agradecer, com simples palavras, tudo o que a senhora me ensinou? Ensinou-me com seu exemplo, aliando o discurso à ação e demonstrando que o discurso sem ação é vazio. Ensinou-me a necessidade de termos paciência e de sermos tolerantes para com o próximo. Isso sem contar todos os momentos que me ouviu, academicamente ou não. Tudo o que vivi nesses anos de doutorado e mestrado não cabem nestas poucas linhas.

Quero registrar um último agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para que fosse possível eu chegar até aqui, do pessoal administrativo da PUC-SP e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como pelo apoio financeiro desta instituição.

Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI)

Rafael Conde Barbosa

RESUMO

Nesta pesquisa, desejei saber: o que pensam os sujeitos que transitam na escola (discentes, docentes, coordenadores, gestores e outros funcionários) sobre o Programa Ensino Integral (PEI), do qual participam; que aprendizagens pessoais e relacionamentos estabelecem na escola; e quais ressignificações são desenvolvidas por esses sujeitos, quanto aos espaços e os tempos escolares. Parti da hipótese de que as relações potencializadas pelo PEI poderiam converter-se, ou estariam convertendo-se, em aprendizagens que colocam docentes, discentes e gestores como protagonistas de sua ação e de seus projetos de vida. A tese defendida foi a de que, se as condições materiais e imateriais oferecidas pela escola forem seguidas de uma construção efetiva de uma proposta pedagógica, por todos os sujeitos, a escola de Ensino Integral poderá converter-se em um espaço no qual todos poderão aprender, não só conteúdos curriculares, mas também a relacionar-se e a ressignificar o espaço escolar. Procedi a uma pesquisa qualitativa, com observações e entrevistas, em duas escolas públicas, uma de Ensino Fundamental – Anos Finais e outra de Ensino Médio. Participaram das entrevistas discentes, docentes, coordenadores gerais e de área, vice-diretores, diretores e uma coordenadora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. As falas dos sujeitos foram agrupadas de acordo com as similaridades que apresentaram, destacando-se aquilo de singular e próprio que esses sujeitos manifestaram em suas falas e em seu comportamento observado por mim, dando origem às seguintes categorias: a) Condições materiais e imateriais para a implementação do programa e b) Aprender e reaprender a interagir em diferentes níveis e a trabalhar no espaço escolar. Utilizei como referencial teórico os trabalhos de Teixeira (1959, 1962), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Paro (1988a, 1988b, 2010, 2011), Cavaliere (2007), Imbernón (2010) e Dayrell (1996, 2012) – que pesquisam/pesquisaram as relações dentro de escolas com ensino regular e de escolas com programas ou projetos de educação integral –, dentre outros autores. As análises permitiram-me confirmar a hipótese inicial desta tese: que as relações desenvolvidas nas escolas participantes desta pesquisa convertem esses espaços em locais de trocas e de relações que, para além de conhecimentos curriculares, promovem aprendizagens que tornam esses sujeitos protagonistas de suas ações e de suas aprendizagens e construtores de seus projetos de vida. Os docentes e a equipe gestora são comprometidos e entusiasmados com o trabalho desenvolvido. O PEI oferece suporte pedagógico nos momentos de formação continuada com o professor coordenador geral e com o professor coordenador de área. Esse comprometimento é reforçado e assumido por esses profissionais quando reconhecem a transformação no comportamento dos discentes, que se tornam mais cômicos de seu papel como alunos e proativos em relação à sua formação e ao cuidado com aqueles que chegam à escola, acolhendo e integrando os novos colegas ao programa.

Palavras-chave: Programa Ensino Integral (PEI); Educação Integral; Escola de Tempo Integral (ETI); Política Educacional.

Relations and Learning in school space and time: new meanings in the context of the Full-time Education Program of the State of São Paulo (PEI)

Rafael Conde Barbosa

ABSTRACT

In this research I wondered: what all school subjects (students, teachers, principals and other employees) think about the Full-time Education Program (PEI) they belong to; what personal learning and relationships are established at school and what new meanings are developed by these subjects in school space and time. I started conjecturing that relations potentiated by PEI could become or were becoming Knowledge that put teachers, students and principals as protagonists of their action and their life projects. The defended thesis was that if school material and immaterial conditions are followed by an effective construction of a pedagogical proposal by all subjects involved, the Full-time school can be converted into a space in which everyone can learn, not only the curriculum content, but also to relate and to reframe the school environment. I have done a qualitative research with Observations and Interviews in two public schools, one Elementary school (last years) and a High school. Were interviewed students, teachers, area and general coordinators, principals, vice-principals and one coordinator of São Paulo state Secretariat of Education. The subjects' speeches were grouped according to similarities presented, highlighting those singular and self aspects manifested in their speech and behavior observed by me, resulting in the following categories: a) material and immaterial conditions for program implementation and b) learn and relearn how to interact at different levels and work in the school environment. I used as a theoretical reference the Teixeira (1959, 1962), Libâneo, Oliveira and Toschi (2012), Paro (1988a, 1988b, 2010, 2011), Cavaliere (2007), Imbernón (2010) and Dayrell (1996, 2012) studies, among other authors, who research/researched relations between regular schools and full-time schools. The Thesis initial hypothesis was confirmed after my analyzes: relations developed in the participating schools convert these spaces in exchange and relationships sites beyond curricular knowledge, and promote learning that make these subjects promoters of their actions and learning-processes and builders of their life projects. Teachers and the management team are committed and enthusiastic about the work done. PEI offers pedagogical support in continuing education times with the general and area Professors coordinators. This commitment is reinforced and taken by these professionals when they recognize the students' behavior transformation who become more aware of their role as students and proactive regarding their training, welcoming and integrating new colleagues to the program.

Keywords: Full-time Education Program (PEI); Full-time Education; Full Time School (ETI); Educational Policies.

Apprentissages et relations dans le temps et l'espace scolaires : leurs nouvelles significations dans le contexte du Programme d'Enseignement Intégral de l'État de São Paulo (PEI)

Rafael Conde Barbosa

RÉSUMÉ

Dans cette recherche, j'ai voulu savoir ce que pensent les sujets qui transitent dans l'école (élèves, enseignants, coordinateurs, gestionnaires et autres) sur le Programme Enseignement Intégral – PEI, duquel ils participent; quels apprentissages personnels et relations ils établissent dans l'école et quelles nouvelles significations sont développées par ces sujets à propos des espaces et des temps scolaires. Je suis parti de l'hypothèse que les relations devenues potentielles par le PEI pourraient être converties (ou étaient en train d'être converties) en apprentissages qui mettent les enseignants, les élèves et les directeurs comme protagonistes de leur action et de leurs projets de vie. La thèse soutenue a été la suivante : si les conditions matérielles et immatérielles offertes par l'école seraient suivies par une construction effective d'une proposition pédagogique par tous les sujets, l'école d'Enseignement Intégral pourra se convertir dans un espace dans lequel tous les personnes pourront apprendre, non seulement des contenus curriculaires, mais aussi apprendre à établir des relations et à créer des nouvelles significations sur l'espace scolaire. J'ai fait une recherche qualitative, avec des observations et des interviews, dans deux écoles publiques: un collège et un lycée. Des interviews ont participé les élèves, les enseignants, les coordinateurs généraux et de domaine, les directeurs adjoints, les directeurs et une coordinatrice du Bureau d'Education de l'État de São Paulo. Les paroles des sujets ont été agroupées selon les similarités présentées, mettant en valeur celui de singulier et propre que les sujets ont manifesté dans leurs phrases et dans leurs comportements observés par moi même, donnant origine aux catégories suivantes : a) conditions matérielles et immatérielles pour l'implémentation du programme et b) Apprendre et réapprendre à interagir dans différents niveaux de hiérarchie et à travailler dans l'espace scolaire. Comme référence théorique j'ai utilisé les travaux de Teixeira (1959, 1962), Libâneo, Oliveira et Toschi (2012), Paro (1988a, 1988b, 2010, 2011), Cavaliere (2007), Imbernón (2010) et Dayrell (1996, 2012), entre d'autres auteurs, qui recherchent/ont recherché des relations au sein des écoles avec l'enseignement régulier et des écoles avec des programmes ou projets d'éducation intégral. Les analyses ont permis de confirmer l'hypothèse initiale de cette thèse: des relations développées dans les écoles participantes de cette recherche convertent ses espaces en lieu d'échanges et des relations que, au-delà des connaissances curriculaires, promeuvent des apprentissages que font que ces sujets deviennent protagonistes de leurs actions et de leurs apprentissages et aussi constructeurs de leurs projets de vies. Les enseignants et l'équipe de gestion sont engagés et enthousiastes avec le travail développé. Le PEI offre soutien pédagogique dans les moments de formation continue avec le professeur coordinateur général et avec le professeur coordinateur de domaine. Cet engagement est renforcé et assumé par ces professionnels quand ils reconnaissent la transformation dans le comportement des élèves, que deviennent plus conscients de leurs rôles en tant qu'étudiants et proactive en ce qui concerne leur formation et les soins avec les personnes que arrivent à l'école, en accueillant et intégrant les nouveaux collègues au programme.

Paroles-clés: Programme d'Enseignement Intégral (PEI); Education Intégral; École à Plein Temps (ETI); Politique Educationnel.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Pesquisas selecionadas no período de 2003 a 2015	19
QUADRO 2 – Profissionais participantes da Escola São Francisco de Assis	64
QUADRO 3 – Discentes participantes da Escola São Francisco de Assis	64
QUADRO 4 – Profissionais participantes da Escola São Pedro	65
QUADRO 5 – Discentes participantes da Escola São Pedro	66
QUADRO 6 – Roteiro de entrevista com docentes, discente e gestores	69
QUADRO 7 – Categorias e subcategorias provenientes da análise dos dados	73

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GDPI	Gratificação de Dedicação Plena e Integral
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVJ	Índice de Vulnerabilidade Juvenil
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização Não Governamental
PCA	Professor Coordenador de Área
PCG	Professor Coordenador Geral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	Programa de Ensino Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RDPI	Regime de Dedicação Plena e Integral
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Levantamento bibliográfico: o que indicam as pesquisas	19
1 PROGRAMAS DESENVOLVIDOS PELOS GOVERNOS FEDERAL E ESTADUAL (SÃO PAULO)	23
1.1 Programas implementados pelo Governo Federal	23
1.1.1 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação	23
1.1.2 Programa Mais Educação	25
1.1.3 Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020	26
1.1.4 Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)	26
1.2 Programas implementados pelo Governo Estadual Paulista	29
1.2.1 Educação integral: tempo, espaço e ensino	29
1.2.2 Escola de tempo integral	32
1.2.3 Projeto Escola de Tempo Integral (ETI)	35
1.2.4 Programa Ensino Integral (PEI)	38
1.3 Os sujeitos vistos pelos referidos programas e projetos	47
1.3.1 O docente	47
1.3.2 O aluno	51
1.3.3 O diretor	55
1.3.4 O coordenador	56
2 CAMINHOS DA PESQUISA: O PROCESSO DE PESQUISA	58
2.1 A pesquisa qualitativa no contexto escolar	59
2.2 As escolas participantes	60
2.2.1 A escola São Pedro	60
2.2.2 A escola São Francisco de Assis	61
2.2.3 Implementação do PEI nas escolas pesquisadas	62

2.3 Os sujeitos participantes	64
2.4 Instrumentos da pesquisa: observação e entrevista	66
2.4.1 A observação	67
2.4.2 As entrevistas	68
2.5 Organização dos dados	70
2.5.1 Categoria 1: Condições materiais e imateriais para a implementação do programa	70
2.5.2 Categoria 2: Aprender e reaprender a interagir em diferentes níveis e a trabalhar no espaço escolar	71
3 ANÁLISE DOS DADOS	73
3.1 Categoria 1: Condições materiais e imateriais para a implementação do programa	74
3.1.1 Estruturantes da permanência do sujeito no PEI	74
3.1.2 Características dos profissionais (potencializadas/cobradas/esperadas pelo PEI): condições como estruturantes do tipo de profissional que ingressará no programa	86
3.2 Categoria 2: Aprender e reaprender a interagir em diferentes níveis e a trabalhar no espaço escolar	97
3.2.1 Transição da escola regular para o PEI: aprendizagens pessoais	98
3.2.2 Significação e ressignificação das relações estabelecidas no interior da escola	106
3.2.3 Dificuldades e superações percebidas em relação à adaptação ao PEI	116
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
APÊNDICES E ANEXOS: disponíveis no CD-ROM que se encontra no final deste volume.	

INTRODUÇÃO

Toda pesquisa nasce de uma dúvida ou uma curiosidade em querer compreender melhor determinado assunto. Neste momento, adoto como ponto de partida minha experiência como aluno de escola pública. Incomoda-me pensar que cursei um nível de ensino – o Ensino Médio – que não se mostrava claro aos alunos, quanto aos seus objetivos. Quantas vezes questionei-me sobre a função de determinados conteúdos apresentados por meus professores, sem conseguir compreender a funcionalidade do que estava sendo discutido.

Formei-me no Ensino Médio em 2001, e essas dúvidas nunca me abandonaram. Não questiono que a escola seja um espaço no qual as relações promovem diferentes aprendizagens nos sujeitos que aí transitam (PLACCO, 2008), no entanto, não é incomum identificarmos alguns docentes, gestores e funcionários, que teriam como função garantir um espaço acolhedor e profícuo para diferentes aprendizagens, negarem isso para seus alunos.

Pedagogo de formação, e com meu olhar voltado para os problemas enfrentados pelos jovens que cursam o Ensino Médio, interessava-me conhecer qual a relação dos alunos com esse nível de ensino e com os cursos profissionalizantes. Estes últimos, descobri serem local privilegiado como espaço de formação para o ingresso no mercado de trabalho, uma vez que esses jovens não identificavam na escola a possibilidade de adquirir um aprendizado mais focado para a vida profissional.

Pretendendo aprofundar meus estudos sobre o jovem que frequenta a escola pública, no mestrado acadêmico¹, centrei minha atenção nos alunos do Ensino Médio e desejei conhecer qual a relação que eles mantinham com a escola e, especificamente, com esse nível de ensino.

Os alunos participantes da pesquisa, em sua maioria, atribuíram um valor positivo à escola, mas nem por isso deixaram de indicar pontos que consideravam necessário ser melhorados, a saber: melhor relacionamento da escola com as necessidades indicadas pelo mercado de trabalho; a escola ser valorizada como um espaço de convivência; conteúdos e formas de trabalho docente mais articulados com as diferentes formas de comunicação e relacionamento.

Como minha atenção estava voltada para a escola pública, ao ingressar no doutorado, em 2012, logo após ter concluído o mestrado, desejava continuar pesquisando sobre as relações escolares no Ensino Médio. Desse modo, tomei conhecimento do projeto

¹ Mestrado realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, entre 2009 e 2011.

desenvolvido pelo Governo do Estado de São Paulo, que instituiu, pela Lei Complementar nº 1.164, de 04/01/2012 (SÃO PAULO, 2012a), o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral.

A partir da leitura dessa Lei, meus interesses foram direcionados para o estudo e a compreensão das escolas de ensino integral para o Ensino Médio (e, posteriormente, para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais²), olhando, principalmente, para seus atores: professores, alunos e gestores.

Assim, com foco no RDPI e na GDPI, essa Lei Complementar trouxe em seu bojo o modelo que tratou da criação e da implementação das escolas de ensino integral para o Ensino Médio, com posterior ampliação para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais).

Em seguida, o Governo publicou a Resolução SE nº 12, de 31/01/2012 (SÃO PAULO, 2012b), que instituiu o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabeleceu as diretrizes para a organização e o funcionamento das escolas estaduais que viessem a oferecer o Ensino Médio em período integral.

Essa iniciativa, voltada para o desenvolvimento do ensino integral no Ensino Médio, imbuiu-me do desejo de compreender os diferentes sujeitos que transitam na escola (discentes, docentes, coordenadores, gestores e outros funcionários), bem como quais relações são potencializadas pela proposição de um programa com projeto político-pedagógico próprio, no qual se amplia a permanência desses sujeitos na escola. Dentro desses parâmetros, foi que defini meu objeto de pesquisa nesta tese.

No final de 2012, o Governo Paulista promulgou a Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012 (SÃO PAULO, 2012c), que trouxe como mudanças o nome do projeto, alterado para Programa Ensino Integral (PEI), e sua amplitude, que passou a envolver também as escolas de Ensino Fundamental – Anos Finais, conforme artigo 2º, parágrafo I:

I - Ensino integral: tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da Lei, **podendo o Ensino Integral ser oferecido a unidades escolares de Ensino Fundamental e/ou médio** (SÃO PAULO, 2012c). (Grifos meus)

² De acordo com a Resolução nº 3, de 03/08/2005, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, este passou a ser organizado em Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano), e não mais em “Ensino Fundamental I” e “Ensino Fundamental II”, respectivamente. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 12 jan. 2016.

Com essas mudanças ocorridas na legislação, no próprio ano de 2012, meu projeto de pesquisa, voltado para o Programa de Ensino Integral (PEI) (2012a, 2012b, 2014b), ampliou-se para abranger, além do Ensino Médio, os anos finais do Ensino Fundamental, não se alterando, porém, meu objeto de pesquisa, que são as relações estabelecidas pelos sujeitos.

Pesquisar o PEI torna-se relevante, pois esse programa abrange a questão do ensino integral visto pela ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, pela formação do ser humano como sujeito – alunos, professores e gestores, com múltiplas e diferentes necessidades – e, ainda, pela oportunidade oferecida para o estabelecimento de novas e renovadas interações cognitivas, afetivas e sociais entre os sujeitos da escola.

A educação integral é discutida desde os anos 1930. Anísio Teixeira e todos os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, afirmam que a educação “tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de ‘dirigir o **desenvolvimento natural e integral do ser humano** em cada uma das etapas de seu crescimento’” (AZEVEDO et al, 2010, p. 40) (Grifo meu).

Na década de 1950, a educação integral ganhou forma com o projeto Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado na cidade de Salvador (BA), por Anísio Teixeira. Segundo ele, o projeto foi “uma experiência de escola primária para uma parcela e não para toda população escolar. Mesmo que acalentasse a aspiração de ser uma escola para todos, não logrou atingir senão uma parcela maior ou menor das crianças em idade escolar” (TEIXEIRA, 1962, p. 1). O autor ainda afirma que:

Quando, na década de 20 a 30, teve início a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal, seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; e 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola (TEIXEIRA, 1962, p.1).

Na década de 1960, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, convocou Anísio Teixeira, que ocupava a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), para coordenar uma comissão “encarregada de criar o ‘Plano Humano’ de Brasília” (BRASIL, 2009a, p. 16). Essa comissão foi liderada por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos. Juntos, eles elaboraram aquele que seria o modelo educacional a ser seguido por todo o país, enfatizando um modelo de educação inspirado no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de Salvador, porém com mais recursos e adaptado para desenvolver, no

contraturno escolar, atividades artísticas, físicas e culturais, propondo, assim, uma educação integral.

Na década de 1980, surgiram no Rio de Janeiro os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), modelo que, nas palavras de Paro et al (1988b, p. 19), “é tido pelo discurso oficial como o projeto mais arrojado” de educação integral, que se propôs a funcionar como escola-casa. Semelhante aos projetos idealizados por Anísio Teixeira na década de 1930, e, posteriormente, na década de 1960, por Teixeira, Ribeiro e dos Anjos, o CIEP teve como público-alvo a população mais carente, do ponto de vista socioeconômico.

Segundo Paro et al (1988b), sendo assumidos

[...] como verdadeiros alguns dos supostos fatores pelos quais os alunos não permanecem na escola ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para a aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos), o CIEP se propõe a superar obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programa de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender (p. 20).

Nessa mesma época, surgiu em São Paulo o Programa de Formação Integral da Criança (ProFIC), com foco semelhante aos CIEPs. Paro et al (1988a) indicam que está implícita, na implementação de ambos os projetos, que eles, por si só, contribuiriam para a universalização da escola básica.

Um projeto que se destacou nesse cenário de educação integral foram os Centros Educacionais Unificados (CEUs), instituídos em São Paulo por Decreto Municipal. Embora esse projeto não seja de tempo integral, ele se destacou por articular, em um mesmo espaço físico, diferentes atividades educacionais e culturais.

Centrando minha atenção no Estado de São Paulo, trago para reflexão, especificamente, dois programas estaduais que, embora com nomenclaturas semelhantes, apresentam diferentes enfoques do que possa ser o ensino integral: o primeiro, denominado Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) e desenvolvido para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) (SÃO PAULO, 2005), e o segundo, já citado neste trabalho, denominado Programa Ensino Integral (PEI) (2012a, 2012b, 2014b), desenvolvido inicialmente para o Ensino Médio, em 2012, sendo ampliado para o Ensino Fundamental, em 2013 e 2014 (para os anos iniciais e os anos finais do EF, respectivamente).

Considero que o PEI apresenta características que o diferenciam e o assemelham de algumas propostas idealizadas e realizadas anteriormente, características estas que serão apontadas no capítulo 1 deste trabalho, quando serão apresentados os programas

desenvolvidos pelo Governo Federal, a partir dos anos 2000, e os propostos pelo Governo Paulista (ETI e PEI).

Nesta tese, parto do pressuposto de que as relações desencadeadas pelo desenvolvimento do PEI possibilitam e/ou potencializam que novas relações surjam e/ou sejam ressignificadas pelos sujeitos que transitam na escola. Dessa forma, desejo saber o que pensam os sujeitos que participam do PEI sobre suas aprendizagens e seus relacionamentos na escola, identificando suas aprendizagens pessoais e suas ressignificações quanto aos espaços e os tempos escolares.

A tese que defendo nesta pesquisa é que, para que gestores, docentes e discentes possam aprender, além de conteúdos escolares, a se relacionar e a ressignificar o espaço escolar, é necessário oferecer-lhes condições materiais e imateriais que possibilitem a construção de um projeto político-pedagógico embasado por tais condições.

Parto da hipótese de que essas relações potencializadas pelo PEI podem se converter – ou estão se convertendo – em trocas que, além de ampliarem o conhecimento, promovem uma aprendizagem que coloca todos os sujeitos que transitam na escola como protagonistas de sua ação e de sua aprendizagem.

Partindo das relações estabelecidas por esses sujeitos, tenho como objetivo, nesta pesquisa, saber: quais aprendizagens são proporcionadas e percebidas por eles como relacionadas ao desenvolvimento do PEI; quais são suas razões para o ingresso nesse programa; e quais diferenças esses sujeitos apontam entre o ensino regular e o PEI.

Buscando elementos que pudessem me indicar a pertinência do tema a ser discutido, realizei um levantamento bibliográfico nas bibliotecas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e nos bancos de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). O período investigado foi de 2003 a 2015 (doze anos, portanto) e as palavras/expressões-chave utilizadas no levantamento foram “escola de ensino integral”, “escola de tempo integral” e “educação integral”.

A seguir, apresentarei as pesquisas selecionadas nesse levantamento, indicando quais elementos trazidos por elas permitiram-me sustentar a relevância do tema que me propus a estudar, isto é, saber o que pensam os sujeitos participantes do PEI e quais aprendizagens pessoais e ressignificações sobre o espaço e o tempo escolares são desenvolvidas por eles.

É importante assinalar que as pesquisas apresentadas referem-se ao Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), uma vez que não foram encontradas, até a finalização desta tese, pesquisas disponíveis sobre o Programa Ensino Integral (PEI).

Isto posto, enfatizo a relevância acadêmica da pesquisa realizada, uma vez que uma de minhas hipóteses refere-se ao tempo de permanência na escola como oportunidade de estabelecimento de relações pedagógicas, sociais e afetivas mais significativas e propiciadoras de diferentes aprendizagens.

Levantamento bibliográfico: o que indicam as pesquisas

Nesta pesquisa, meu foco está voltado para as relações estabelecidas pelos sujeitos (discentes, docentes, coordenadores, gestores e outros funcionários), no interior das escolas que implementaram o PEI.

Sendo este um programa novo, iniciado em 2012, e como não foram encontradas pesquisas que tratassem especificamente dele, os trabalhos selecionados discutem temáticas da educação integral no modelo do Projeto ETI, os quais foram importantes para que eu pudesse conhecer quais os principais assuntos discutidos nas teses e dissertações e, desse modo, conseguisse compreender o que já estava sendo discutido no tocante à educação integral, identificando pistas que me auxiliassem a delimitar o estudo que seria desenvolvido nesta tese.

A seguir, são apresentadas as pesquisas realizadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com alunos, professores e gestores da escola pública, em diferentes estados brasileiros. As pesquisas selecionadas têm como temática o ensino integral ou de tempo integral (Quadro 1).

Quadro 1. Pesquisas selecionadas no período de 2003 a 2015

Autor(a)	Instituição/Programa (Nível)	Título	Ano
Valeria M. Rezende	PUC-SP / Educação: História, Política, Sociedade (Doutorado)	Da escola de excelência à escola de aparência: análise da qualidade de ensino médio regular em duas escolas da rede pública de MG	2007
Wanderson F. Alves	USP / Educação (Doutorado)	A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública do ensino médio de Goiânia	2009

Autor(a)	Instituição/Programa (Nível)	Título	Ano
José C. G. Lemos	PUC-SP / Educação: Currículo (Doutorado)	Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção identidade profissional	2009
Adriana C. C. Pinto	PUC-SP / Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Doutorado)	Trabalho docente (re)velado no dizer do professor do ensino fundamental	2009
Adriana de Castro	UFSCar – SP / Educação (Mestrado)	A Escola de Tempo Integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista	2009
Júlio R. Soares	PUC-SP / Educação: Psicologia da Educação (Doutorado)	Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula	2011
Gisleni B. de Almeida	USP / Educação (Doutorado)	Representações docentes no Ensino Médio: leitura, escrita e aprendizagem por competências no currículo do Estado de São Paulo	2012
Maria da Luz Santos Ramos	PUC-GO / Educação (Doutorado)	Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás: “escola do conhecimento ou do acolhimento?”	2012
Regina C. C. de Faveri	PUC-Campinas / Educação (Mestrado)	A escola de tempo integral no estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares	2013

Fonte: Elaborado pelo autor.

As pesquisas selecionadas (Quadro 1) abordam as seguintes temáticas:

- Relações dos sujeitos com o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI);
- Percepções dos profissionais sobre o projeto e as atividades desenvolvidas nas oficinas, no contraturno escolar;
- Dificuldade em realizar uma formação continuada, uma vez que não eram oferecidos pelo Governo, de fato, espaços para isso, nem havia ligação entre o que era executado nos dois turnos, ou seja, nas aulas regulares e nas oficinas do Projeto ETI;
- Relações estabelecidas pelos docentes com seus alunos e o impacto que isso gerava na atuação de ambos, em sala de aula;

- Limites e desafios impostos por um projeto que não oferecia, como indicado nas pesquisas, as condições básicas de infraestrutura para a realização das atividades no contraturno escolar;
- Estabelecimento de vínculos da escola com outros espaços sociais na cidade, tais como clubes, associações e igrejas, com o objetivo de ampliar o espaço escolar e de aprendizagem dos alunos.

Dos temas abordados, destaco que as pesquisas indicaram que, mesmo com a ampliação do tempo, com atividades curriculares, no turno regular, e oficinas, no contraturno, não houve a contemplação de aspectos como tempo para o docente estudar na própria unidade, pois, como não havia exclusividade da dedicação desse docente à unidade escolar, os momentos de formação com os pares eram raros (ALMEIDA, 2012; LEMOS, 2009; ALVES, 2009).

Essa ausência de uma equipe dedicada em tempo integral à unidade escolar provoca tensão entre os docentes e osicineiros, uma vez que os segundos não são reconhecidos como docentes pelos primeiros, e a precariedade estrutural não facilita êxito na implementação das atividades executadas na escola ou em outros espaços (FAVIERI, 2013).

Não foi possível identificar, nas pesquisas selecionadas, elementos que me permitissem relacionar a melhoria na aprendizagem dos alunos à ampliação do tempo de permanência deles na escola. O que está declarado é o fato de que os docentes buscam construir uma boa relação com seus alunos, mas que questões estruturais dificultam o trabalho desses profissionais (CASTRO, 2009; PINTO, 2009).

A seleção desses estudos é pertinente e esclarecedora à presente pesquisa, quando identifico no PEI uma estrutura pensada, planejada e executada com o objetivo de corrigir as falhas apresentadas na execução do Projeto ETI.

Como o Estado de São Paulo já oferecia o Projeto ETI, o surgimento de um novo programa como o PEI trouxe a possibilidade de que relações fossem estabelecidas, ou reestabelecidas, em uma escola que não possuía turno e contraturno, mas que contava com profissionais que desenvolviam diferentes atividades com seus alunos, em diferentes momentos (horários e turnos). Isso é um fator que eliminou a desavença ocorrida no Projeto ETI, no qual os profissionais que desenvolviam as oficinas, no contraturno, eram vistos de forma negativa pelos docentes e, em alguns casos, até pelos próprios alunos (FAVIERI, 2013).

A partir dos dados apresentados pelos pesquisadores que estudaram elementos sobre o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), desenvolvido em várias regiões do país, é possível afirmar que este estudo desenvolvido por mim vem somar ao já pesquisado, bem como trazer novos elementos que possam ampliar a discussão sobre a educação integral em tempo ampliado.

Para além das nomenclaturas dos programas, que mudam de acordo com quem elabora e executa as políticas públicas, como veremos a seguir, é fundamental que sejam garantidas condições estruturais para que alunos, professores e gestores possam aprender conteúdos que os auxiliem na execução de suas tarefas e em seu Projeto de Vida, bem como seja garantido que as relações estabelecidas sejam potencializadoras de novas aprendizagens.

Esta pesquisa está estruturada do seguinte modo: no capítulo 1, apresento os programas e os projetos desenvolvidos pelos Governos Federal e Estadual (São Paulo), com foco na educação integral.

No capítulo 2, exponho os caminhos da pesquisa: metodologia, instrumentos e caracterização das escolas e dos sujeitos participantes.

No capítulo 3, apresento a análise dos dados coletados nas entrevistas e nos momentos de observação, e a discussão desse material com o referencial teórico e os documentos que tratam da implementação do Programa de Ensino Integral (PEI).

Finalmente, no capítulo 4, trago minhas considerações finais, com indicações sobre pontos que, se estudados futuramente, trarão valiosa contribuição para o aprimoramento e o desenvolvimento do PEI.

1 PROGRAMAS DESENVOLVIDOS PELOS GOVERNOS FEDERAL E ESTADUAL (SÃO PAULO)

Para melhor compreensão das políticas educacionais relacionadas à proposição e à implantação do Programa Ensino Integral (PEI) (2012a, 2012b, 2014b), faz-se necessário o conhecimento de algumas iniciativas, no campo da Educação, que prenunciam a extensão do tempo de permanência do aluno na escola e as atividades diversificadas em relação ao currículo proposto nos Ensinos Fundamental e Médio.

Os programas implementados pelo Governo Federal (o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano Nacional de Educação 2011-2020, o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador) têm como objetivos promover atividades complementares ao currículo no contraturno escolar e ampliar a educação de tempo integral, propondo atividades e projetos que, no limite, são precursores daquilo que vem a ser o Programa Ensino Integral (PEI), desenvolvido no Estado de São Paulo.

1.1 Programas implementados pelo Governo Federal

1.1.1 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação

No âmbito Federal, temos, a partir do ano 2000, algumas ações que convergem para a implementação progressiva, em todo o País, das escolas de ensino integral, começando pelo Decreto nº 6.094, de 24/04/2007, que implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007a).

A adesão ao Compromisso, característica presente nos outros programas e projetos, é voluntária e, desse plano, destaco alguns pontos importantes para o desenvolvimento do ensino integral: as metas presentes nos parágrafos VII, XXIV, XXV, XXVI e XXVII, constantes do artigo 2º.

Os itens do artigo 2º buscam iluminar alguns pontos que devem ser atendidos pelos entes que desejem aderir ao programa, quais sejam: ampliar as possibilidades de permanência do discente no espaço escolar; integrar diferentes atores nesse espaço; fomentar o desenvolvimento do conselho escolar, buscando a participação da família; transformar a escola em um espaço comunitário de aprendizagem, expandindo essa função para outros espaços públicos que não somente a escola; e firmar parcerias com a iniciativa privada, de modo a garantir a melhoria da infraestrutura escolar.

Tais pontos indicam o que deve estar presente na elaboração de uma educação de tempo integral que se proponha a educar crianças, adolescentes e jovens integralmente. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, embora apresente o apoio que será oferecido às escolas públicas de educação básica dos Municípios, do Distrito Federal e dos Estados, não apresenta clareza sobre o tipo de formação que oferecerá aos profissionais que atuarão nesses espaços, no contraturno escolar, nem o que entende por infraestrutura física adequada para o desenvolvimento das oficinas oferecidas no contraturno.

A sinalização dada pelo Compromisso sobre a formação docente indica que será instituído um “programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação” (BRASIL, 2007a, p. 2).

Como a escola não é o único espaço considerado como sendo de aprendizagem, o Compromisso indica a possibilidade de realização de parcerias, conforme expresso em seu capítulo III, artigo 7º. Essa iniciativa também está presente no PEI, e os gestores podem firmar parcerias com “entes públicos e privados” (BRASIL, 2007a, p. 3), sendo que toda colaboração possui um caráter voluntário.

Busca-se, por meio dessas parcerias, a melhoria do espaço físico, com a aquisição de materiais, bem como podem ser estabelecidas parcerias, pelos docentes, com profissionais de outras áreas, quando estes são convidados a ministrar palestras sobre sua área de atuação.

Na proposta do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, tem-se que as oficinas, atividades realizadas no contraturno escolar, devem ser oferecidas por voluntários. O Governo deseja ampliar a permanência dos alunos na escola, porém, na proposição desse programa, demonstra desconhecer os custos que uma operação dessas demanda com equipamentos e com pessoal, parecendo desconsiderar que os profissionais envolvidos precisam ser remunerados adequadamente pelo serviço prestado.

Esse descompromisso por parte dos planejadores do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação induz, de certa forma, a um descomprometimento na prestação dos serviços oferecidos pelos oficineiros.

Felizmente, isso não ocorre no PEI, uma vez que há a ampliação do tempo e dos espaços, que também podem ser estendidos para além dos muros da escola. Nesse programa, PEI, os docentes que atuam nas disciplinas obrigatórias e nas eletivas devem dedicar-se plena e integralmente à instituição na qual atuam, sendo remunerados para isso.

Em seguida à publicação do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007 a), o Governo publicou a Portaria Normativa Interministerial nº 17, instituindo o Programa Mais Educação

(BRASIL, 2007 b), que apresenta semelhanças com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, buscando, igualmente, implementar a educação integral.

1.1.2 Programa Mais Educação

Um dos marcos que caracterizam a proposição de políticas que visam a promover a melhoria da educação básica e a ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, rumo a uma educação denominada integral, é o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007 (BRASIL, 2007 b), e pelo Decreto nº 7.083, de 27/01/2010 (BRASIL, 2010 a).

Esse programa é desenvolvido pelos seguintes ministérios: Ministério da Educação (MEC)³, Ministério do Desenvolvimento e do Combate à Fome, Ministério da Cultura e Ministério do Esporte.

A proposta do Programa Mais Educação é “ampliar tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas, em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros” (BRASIL, 2009a, p. 6). A ampliação do tempo de permanência na escola traz consigo o objetivo de desenvolver uma relação de ensino-aprendizagem para a vida, que extrapole os limites da escola, como ocorre no PEI.

Como a maioria dos programas desenvolvidos no modelo Escola Integral, o Programa Mais Educação também se destina às escolas que possuem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e que estejam situadas em grandes regiões metropolitanas, em territórios cujo Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) seja alto. Há a compreensão de que as políticas públicas educacionais melhorarão esse quadro de alta vulnerabilidade.

O Programa Mais Educação, assim como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, abre espaço para que outros agentes educacionais – como profissionais da Educação, educadores populares, estudantes, agentes culturais e estudantes universitários com formação específica – possam atuar de forma voluntária. Essa ação também é desenvolvida no PEI, quando gestores e discentes podem buscar parcerias com agentes externos, visando a melhorias na educação oferecida aos estudantes.

³ Dentro do Ministério da Educação (MEC) participam: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Na linha da implementação de uma educação em tempo integral, o Governo Federal, pretendendo reforçar a ideia da importância da educação integral, aprovou, em 2010, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (BRASIL, 2010a).

1.1.3 Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 estabelece vinte metas que devem ser cumpridas, visando à melhoria da educação pública brasileira. Dentre as metas propostas, a meta nº 6 trata da expansão da educação integral: “Meta 6 – Oferecer educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas de educação básica” (BRASIL, 2010b, p. 30).

Essa meta me parece pouco exequível, pois haveria a necessidade de uma mudança estrutural aparentemente inviável dentro do prazo previsto, quando olhamos os dados fornecidos pelo Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2010b), que nos mostra que, para atingir a meta proposta até 2020, seria necessário mais do que dobrar o número de escolas que oferecem, hoje, educação integral. Em 2010, das 194.939 escolas de educação básica, apenas 42.884 ofereciam educação integral.

Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), escolas com educação integral são aquelas que oferecem aulas em um único turno, com duração mínima de 7 horas por dia, “ou turmas de Atendimento Complementar ou Atendimento Educacional Especializado em no mínimo três dias da semana” (BRASIL, 2010b, p. 31).

Antecipando-se a essa proposta do PNE, em 2009, foi implementado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), pela Portaria nº 971, de 09/10/2009 (BRASIL, 2009 b), objetivando a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola e a melhoria da educação oferecida aos adolescentes e jovens que cursam esse nível de ensino.

1.1.4 Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

Todos os programas apresentados até aqui tiveram como foco a ampliação do tempo de permanência na escola, de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental.

Em 2012, o MEC, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012 (BRASIL, 2012), lançou as bases para o redesenho curricular do Ensino Médio, com a implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), visando, dentre outros objetivos, à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, tendo como foco a mudança estrutural do

Ensino Médio, fato que o destaca dos projetos anteriormente apresentados, que tinham como foco o Ensino Fundamental.

O ProEMI nasceu com o objetivo de promover uma reestruturação curricular em uma perspectiva que privilegiasse a interdisciplinaridade. De acordo com o documento elaborado pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica (2009c), essa nova organização curricular está

[...] voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes, competências, valores e práticas. Considera ainda que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular (BRASIL, 2009c, p. 16).

Assim como a maioria dos documentos que regulam a educação básica no Brasil, o ProEMI inicia seu texto pontuando a dualidade a que o Ensino Médio se vê exposto e discute o fato de ele ser compreendido como uma etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior.

O ProEMI oferece condições para que o Ensino Médio estruture-se “em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico” (BRASIL, 2009c, p. 4) e indica a necessidade de que as ações a serem desenvolvidas considerem os diferentes anseios dos jovens, o que envolve reconhecer as diferentes realidades e demandas apresentadas a esses alunos e auxiliá-los em seu desenvolvimento.

São objetivos desse programa:

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos; Reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009c, p. 5).

Esses objetivos, presentes também no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 e no Programa Ensino Integral (PEI), colocados para o Ensino Médio, foram discutidos à luz da implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), que se propunha a fomentar a discussão de práticas e propostas inovadoras que garantissem o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, considerando as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino (BRASIL, 2013a).

Característica presente nos três programas destacados – ProEMI, PNE e PEI – é o fato de que a unidade escolar possui autonomia para propor diferentes disciplinas, porém não pode

perder de vista que as ações estão atreladas a áreas específicas do conhecimento. Todas essas ações serão organizadas visando a atender às necessidades dos adolescentes e dos jovens que frequentam essa etapa da educação básica.

Ao garantir autonomia à unidade escolar, o ProEMI assemelha-se ao PEI, tendo como um de seus princípios o desenvolvimento da autonomia de alunos, professores e gestores. Quando de sua implementação, o PEI tinha um formato próximo ao proposto para o ProEMI.

Pretende-se, com esse novo formato para o Ensino Médio, garantir uma efetiva interação dos estudantes com os professores e com a gestão escolar e possibilitar a apropriação, por esses sujeitos, dos diferentes espaços oferecidos pela escola.

Procurando dar significado aos assuntos trabalhados e romper com a fragmentação dos conteúdos e do tempo escolar, presentes desde o Ensino Fundamental, uma das propostas do ProEMI é transcender a fragmentação imposta pelo padrão de aulas com 50 minutos, facilitando o diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo. Essa fragmentação temporal, no tocante às aulas de 50 minutos, perpetua-se nos programas desenvolvidos posteriormente, entre eles o PEI.

O ProEMI não define qual seria o tempo de cada atividade. O que ele propõe é tornar o currículo escolar menos engessado, permitindo um real e efetivo diálogo entre as disciplinas. Esse modelo estabelece que as ações da escola sejam guiadas pelo eixo comum “Trabalho, ciência, tecnologia e cultura”. Essa flexibilização do espaço-tempo na escola pretende que o jovem construa/atribua um novo sentido a essa instituição.

Nesse sentido, o currículo, em todas suas dimensões e ações deverá ser elaborado de forma a garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades que contemplem, nessa perspectiva de integração curricular, a abordagem de conhecimentos, o desenvolvimento de experiências e a promoção de atitudes que se materializam na formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes (BRASIL, 2013a, p. 15).

Compreende-se que, para efetivar uma educação de qualidade, é necessário que se observem os seguintes aspectos: contexto da unidade escolar; avaliação estratégica, com análise do contexto sociopolítico; articulação entre a política para o Ensino Médio Integral e o Projeto Político-Pedagógico da escola; ampliação e articulação com outras instituições de ensino, como universidades, museus e fundações de ciência, pesquisa e tecnologia; definição clara de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas na escola; e elaboração de um Projeto de Redesenho Curricular (PRC) que compreenda um período de dois anos (BRASIL, 2013a).

Para proporcionar a alunos, professores, gestores e comunidade escolar essa nova vivência no Ensino Médio, o ProEMI explicita que a elaboração do PRC deverá dar-se coletivamente por gestores, docentes e comunidade e corresponder à realidade do local onde a escola está situada.

Em relação ao PRC, é importante pontuar que, a partir de 2013, puderam participar do ProEMI todas as escolas que fazem parte dos sistemas de educação estaduais e distrital. Quando a escola opta por ingressar no programa, quem subsidiará os custos será o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Relembro que o foco desta pesquisa é saber o que pensam os sujeitos que participam do PEI e as aprendizagens pessoais e as ressignificações sobre o espaço e o tempo escolar que são desenvolvidas pelos diferentes sujeitos que circulam na escola.

Destaco que a configuração que o PEI apresenta desde 2012, até hoje, tem ligação com os programas federais que foram apresentados e com o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), desenvolvido pelo Governo do Estado de São Paulo.

1.2 Programas implementados pelo Governo Estadual Paulista

A partir do exposto na introdução deste trabalho, sobre a discussão do ensino integral, percebe-se que **não há consenso sobre o que seja esse tipo de educação.**

Antes de trazer o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) (2005) e o Programa Ensino Integral (PEI) (2012a, 2012b, 2014b), desenvolvidos no século XXI, no Estado de São Paulo, apresentarei algumas concepções de educação integral.

1.2.1 Educação integral: tempo, espaço e ensino

A educação integral é algo discutido no Brasil, pelo menos, desde os anos 1930. Podemos observar, cronologicamente, o avanço dessa discussão, com a implementação de alguns projetos que são marcos na história educacional brasileira, dentre os quais, destaco: o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, de 1959, com as escolas-parque (no período regular) e as escolas-classe (no contraturno), implementado em Salvador (BA), por Anísio Teixeira; e, nos anos 1980, a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro (RJ), por Darcy Ribeiro.

Esses projetos destacam-se pela forma como foram concebidos. Seus espaços foram planejados, arquitetônica e pedagogicamente, para atender os alunos em um único turno, com

atividades de manhã e à tarde, e visavam a atender, por meio de vivências no interior desses espaços, às necessidades de socialização desses sujeitos.

Para Teixeira (1962), deveriam figurar como preocupações da escola: a manutenção do número de séries escolares, e não sua redução; o prolongamento do dia letivo, e não sua redução; o enriquecimento do programa curricular com atividades acadêmicas e não acadêmicas; e a preparação de profissionais para atuarem nas escolas, que fossem capazes de acompanhar e atender às diferentes funções colocadas a essa instituição.

Uma questão que se põe na atualidade é sobre a educação integral ser associada imediatamente à ampliação do tempo de permanência na escola. A questão, a meu ver, não é apenas essa. Entendo que é necessário superar essa educação parcial oferecida em turnos de quatro horas, ou menos, e que uma educação integral deve abranger campos como os da “ciência, das artes, da cultura, do mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento cognitivo, afetivo, político, moral” (MOLL, 2012, p. 129).

Teixeira (1959), ao falar sobre o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, aponta que não apenas a formação intelectual do sujeito deve ser pensada na proposição de uma educação integral. Na elaboração de tal projeto, deve-se prever que não é possível educar ninguém que tenha fome. A escola deve oferecer condições para que seus alunos se alimentem, bem como tenham recursos físicos à disposição.

Uma das lutas desses homens, Teixeira e Ribeiro, tidos como visionários, é a garantia da oferta de uma educação de qualidade àqueles que, desde o nascimento, são privados do acesso a uma educação integral, dada a precariedade socioeconômica a que estão expostos. Teixeira (1959, p. 2) argumenta, ao ser chamado de visionário, que, embora um projeto como o proposto por ele seja tido como utopista, dado seu custo elevado, “visionários são os que julgam que se pode formar uma nação pelo modo por que estamos destruindo a nossa”.

Negando o direito aos nossos cidadãos, de que sejam educados integralmente, negamos que sejam construídos e ampliados os espaços educativos (MOLL, 2012). Se, como nos adverte Teixeira (1962, p. 2), a escola deve oferecer um “retrato da vida em sociedade”, precisamos, como nos adverte Moll (2012), ter coragem para reinventar o espaço escolar. Uma escola que se diga promotora de diferentes tipos de aprendizagens para seus alunos precisa ser uma promotora de mudanças, primeiramente em si.

Anísio Teixeira tinha como premissa que a escola deveria oferecer e criar condições que permitissem às crianças e aos adolescentes compreenderem como se dá a vida em sociedade, oferecendo-lhes “experiências de estudo e de ações responsáveis” (TEIXEIRA, 1962, p. 2). Com a implementação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, temos a

concretização de uma educação integral que alia tempo, com atividades desenvolvidas durante o dia todo, a espaços preparados para receber as crianças e os adolescentes, com uma infraestrutura adequada, visando ao desenvolvimento de atividades que extrapolem os muros da escola.

Nas palavras de Teixeira (1962, p. 2):

A escola tem, pois, de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade socialmente integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, além de atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o *sportsman*, o cidadão, enfim, útil, inteligente, responsável e feliz.

Mesmo não falando em ensino integral ou em educação de tempo integral, Teixeira propunha um centro educacional que congregasse as características do que hoje compreendemos por educação/ensino de tempo integral. Ele propunha um centro destinado às crianças – que hoje pode incluir adolescentes e jovens –, e não uma simples escola, por entender que o tempo ampliado facultaria à escola a possibilidade de, em um período, trabalhar com os conteúdos acadêmicos que instrumentalizassem os que a ela tivessem acesso e, em outro período, de trabalhar esses conceitos de forma ampliada, com o foco na comunidade em que esses sujeitos atuariam.

Educar integralmente os diferentes sujeitos que frequentam a escola compreende que eles possuem o direito de aprender como condição essencial à vida em sociedade. E essa vida demanda que eles possuam conhecimentos para viver com saúde, liberdade e dignidade, e que sejam capazes de contribuir para o desenvolvimento do local onde vivem. Como nos lembra Teixeira (1962, p. 2), “tal escola não é suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança”.

Giolo (2012) e Teixeira (1959) destacam um ponto muito importante quando se discute educação integral, que é a concepção sobre o que seria essa integralidade. Para alguns, educação integral é aquela oferecida por meio da ampliação do tempo de permanência na escola; para outros, a educação integral está atrelada ao modo como a educação é concebida para o homem que se quer formar.

Neste segundo caso, a educação é integral porque parte do entendimento de que o homem precisa ser formado considerando-se os “aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e

sociais” e tudo isso deve conectar a “educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes” (GUARÁ, 2009, p. 70).

1.2.2 Escola de tempo integral

O Governo Federal, pensando na criação de um espaço que possibilitasse a oferta de todas essas experiências, promulgou o Decreto nº 6.253, de 13/11/2007, estabelecendo que:

Art. 4º: Considera-se educação básica em **tempo integral** 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, observado o disposto no art. 20 [...] (BRASIL, 2007c, p. 1). (Grifos meus)

Art. 20: Será considerada educação básica em tempo integral, em 2007, o turno escolar com duração igual ou superior a seis horas diárias, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (BRASIL, 2007c, p. 1).

Esse decreto tem como foco regulamentar a distribuição de recursos para a educação básica e mostra um avanço em relação ao que está escrito em outros documentos, quando deixa claro o que se entende por educação em tempo integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20/12/1996 (BRASIL, 2015), em seu artigo 34, estabelece que a jornada escolar seja de, pelo menos, quatro horas em sala de aula, e será progressivamente ampliada para possibilitar maior permanência do aluno na escola. No momento da publicação da LDB, o foco dessa ampliação era o Ensino Fundamental.

Em 2010, com a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, temos a inclusão do Ensino Médio, com a meta nº 6, que determina a oferta de educação em tempo integral em, pelo menos, 50% das escolas públicas de educação básica.

O que está em discussão nesses documentos é a necessidade de garantir a alunos e professores o acesso a um espaço público que ofereça condições de permanência e qualidade de ensino. Uma questão importante é: que tempo é esse e como esse espaço precisa ser organizado para receber alunos, professores e gestores? A ampliação do tempo, por si só, não garante uma melhor aprendizagem.

Moll (2012) alerta para o fato de que não devemos lutar para ampliar o tempo de permanência, na escola, de alunos, professores, gestores e funcionários, sem a real clareza de que uma educação que se proponha integral precisa contar com uma vontade e uma dedicação intencional dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Para essa autora, é tácito que todos

os profissionais da educação são responsáveis pela formação de seus alunos, e que é necessária uma requalificação do ambiente escolar.

Como o foco do Programa Ensino Médio Inovador, do Programa Mais Educação, do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e do Projeto Escola de Tempo Integral passou pela ampliação do tempo, uma das críticas feitas refere-se a seu alto custo financeiro, dado que se exige investimento em recursos físicos e humanos. No entanto, Teixeira (1959, p. 3) afirma que não há educação barata, e que

[...] só um educador profissional, preparado para o mister, com **tempo** e sossego, em uma **instituição especial**, como a escola, poderá arcar com a tremenda responsabilidade do momento e da época. Mas, está claro, **esta instituição tem que contar com meios à altura das dificuldades crescentes de sua função**. (Grifos meus)

Em relação às chamadas escolas regulares, esses programas são, realmente, de alto custo. Construir seria uma saída onerosa aos cofres públicos. A maioria dos estados que implantaram os projetos/programas de educação integral em suas redes de ensino procuraram ampliar o espaço escolar. O discurso oficial era o de que parcerias com igrejas, Organizações Não Governamentais (ONGs), associações etc. – funcionando em outros espaços – garantiriam a ampliação dos espaços educativos e fortaleceriam o relacionamento com a comunidade.

Temponi e Machado (2011), Giolo (2012), Coelho, Marques e Branco (2014) mostram que esta foi uma medida adotada por várias escolas. Giolo (2012), no entanto, destaca que essa saída da escola para fora de seus muros favoreceu realmente o diálogo e a interação com a comunidade. Ele afirma que essa ampliação do espaço não pode realizar-se sem um projeto e que “é certo que ela (*escola*) deve participar da vida da comunidade de forma organizada e educativa, levando a efeito uma ação prevista no seu plano pedagógico” (GIOLO, 2012, p. 101) (Grifo meu).

Nesse processo de expansão, os programas governamentais podem potencializar o diálogo com outros espaços sociais. “A comunidade [...] vem sendo requisitada a participar dos processos de ensino-aprendizagem, a se envolver na busca de solução para os problemas que vem enfrentando” (TEMPONI e MACHADO, 2011, p. 555). O desafio, nesse projeto de escola, está em converter/transformar os diferentes espaços sociais em espaços de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a educação integral busca orientar alunos, professores, gestores, demais funcionários da escola e sociedade, envolvidos que estão no processo educativo, a

olhar para sua comunidade e enxergá-la como um lugar repleto de possibilidades de aprendizagem e troca, no qual todos se formam e são formados.

Esse modelo de escola implica que nós, educadores, estejamos abertos a amplos diálogos com a comunidade escolar – que não pode ser vista como mera receptora das mudanças operadas nos gabinetes das secretarias de educação – e com a sociedade vizinha da escola – que não precisa de um espaço para acolher seu filho, mas quer ter garantido e respeitado seu direito a uma educação de qualidade.

Ampliar o tempo e apenas manter o sujeito na escola não garante nenhuma aprendizagem. Segundo Moll (2012, p. 27), é preciso

[...] propor outras lógicas de agrupamento dos conhecimentos para além das disciplinas, outras formas de articulação entre diferentes saberes, outros usos do tempo e outros espaços, outra relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência, outras demandas de formação profissional, novas materialidades que coloquem as experiências corporais, ambientais, artísticas e culturais entre os conteúdos preciosos do currículo.

Todos os projetos e programas apresentados nesta pesquisa indicam que a escola precisa possuir autonomia para agir. E, para agir autonomamente, ela precisa conquistar uma articulação entre os membros da comunidade escolar e destes com a comunidade que a circunda.

Faz-se necessário ampliar e adequar o discurso escolar, de modo a promover e a desenvolver uma comunicação efetiva com a sociedade. Novas interações poderão ocorrer e ser potencializadas entre os sujeitos, dada a permanência prolongada e qualificada de alunos, docentes e gestores na escola.

O Programa Ensino Integral (PEI), desenvolvido pelo Estado de São Paulo, prevê o desenvolvimento de sujeitos autônomos. Nesse processo, “destaca-se a construção da autonomia da escola, a relação escola e comunidade, a proposição de novos arranjos educativos considerando diferentes coletivos em interação nos espaços educativos dentro e fora da escola” (LECLERC e MOLL, 2012, p. 27).

Ao propor que jovens e docentes sejam autônomos e protagonistas de suas ações, devem ser oferecidas condições materiais (equipamentos, infraestrutura do prédio, limpeza, organização, oferta de alimentação, como café da manhã, almoço e lanches) e imateriais (tempo para estudo, valorização, satisfação, reconhecimento, ressignificação das relações aluno-professor, professor-professor, alunos e professores com a gestão e os demais funcionários da escola) para o desenvolvimento de um programa que se intitule de educação integral, como o PEI.

Retomando a questão das condições materiais e imateriais, o PEI procura garantir tempo para que os docentes possam planejar, estudar e discutir com seus pares (condições imateriais) e oferece uma infraestrutura adequada (condições materiais) para o desenvolvimento das atividades que são propostas. Isso, sem dúvida, torna-o um programa de alto custo, em relação às chamadas escolas regulares, e faz com que ele congregue o ensino e o tempo de forma integral.

A seguir, apresentarei o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI), pontuando as principais características dessas suas ações, que se cruzam, dado que têm o objetivo de promover uma educação integral, embora possuam uma estrutura diferente.

1.2.3 Projeto Escola de Tempo Integral (ETI)

O Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) foi implementado na rede estadual paulista por meio da resolução SE nº 89, de 09/12/2005 (SÃO PAULO, 2005). Seu texto introdutório apresenta os seguintes argumentos, justificando sua implementação no Ensino Fundamental:

Considerando:

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

Resolve:

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de **prolongar a permanência dos alunos de Ensino Fundamental na escola pública estadual**, de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural (SÃO PAULO, 2005, p. 1). (Grifos meus)

O Governo Paulista destaca o papel da educação para o desenvolvimento das sociedades e a preocupação do Estado em atender às demandas de uma sociedade que almeja melhores condições de vida, entendendo que essas duas frentes serão atendidas com a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola. No entanto, chamo a atenção para o fato de que, de 2005 até os dias atuais, o ETI destina-se ao Ensino Fundamental. Hoje (2015), 236 escolas e 50 mil alunos são atendidos por esse projeto.

A implementação do ETI, em 2006, deu-se em 90 Diretorias de Ensino, localizadas em regiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o que implicou altos custos, considerando-se a magnitude desse empreendimento e, também, a amplitude das intenções expressas em seu artigo 2º:

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

O ETI conta com estudos que indicam a relação estabelecida entre os sujeitos e a forma como foi implementado, dentre outros temas, como vimos no item “Levantamento bibliográfico: o que indicam as pesquisas”, na introdução deste trabalho.

Giolo (2012) afirma que, quando o Governo propõe-se a promover a permanência do sujeito na escola, dizendo assistir-lhe integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, esquece-se de dizer, no entanto, que, desde o início, esse projeto tem sido implantado em locais com uma infraestrutura precária, com prédios mal aparelhados e professores com pouca habilidade para dialogar com os jovens.

Assim, o Projeto ETI tem como foco ser implantado em escolas que estejam localizadas em regiões com baixo IDH, e, conseqüentemente, onde haja alta exposição dos jovens a problemas atrelados ao baixo desenvolvimento socioeconômico, o que caracteriza a localidade como sendo de alto índice de vulnerabilidade social (IVS). Desse modo, a ampliação da jornada/tempo em escolas presentes nessas regiões teve como foco tirar crianças, adolescentes e jovens das ruas, livrando-os dos perigos que poderiam prejudicá-los.

No entanto, quando da implementação do Projeto ETI, o foco era ampliar o tempo de permanência na escola. Para instalá-lo, o diretor deveria verificar se o espaço físico era compatível com o número de alunos e de salas e, além disso, deveria haver uma “intenção expressa da comunidade escolar em aderir ao Projeto, ouvido o Conselho de Escola” (SÃO PAULO, 2005, p. 1).

Sobre a adequação do prédio, verificamos que, desde o projeto elaborado por Anísio Teixeira, em Salvador, e os CIEPs, no Rio de Janeiro, por Darcy Ribeiro, essa é uma questão fulcral, pois esses dois projetos preocuparam-se em elaborar e oferecer um espaço que fosse

adequado à sua execução. Na atualidade, o que vemos são os espaços destinados ao ensino regular servirem de espaço para o desenvolvimento do ensino integral.

Grande parte das chamadas escolas brasileiras deve ser sumariamente demolida e, no seu lugar, edificados prédios escolares, bonitos e funcionais, com espaço para as aulas, reuniões, salas de professores, biblioteca, laboratório, estudos de grupo, refeições, lazer, esportes etc. Escolas onde os alunos, professores e demais profissionais da educação possam estar o dia inteiro, organizando e levando a efeito as atividades necessárias à formação integral dos alunos (GIOLO, 2012, p. 101).

Esses prédios, que não foram projetados para atender às especificidades do ensino de tempo integral, deveriam ser organizados para funcionar em dois turnos – manhã e tarde–, em uma jornada de 9 horas por dia.

Como não figurava no horizonte do Governo a construção de novos prédios, estava determinado que as escolas que desejassem aderir ao projeto, deveriam atender a um conjunto de quesitos, de acordo com a Resolução SE nº 7, de 18/01/2006 (SÃO PAULO, 2006):

Artigo 2º - A organização curricular dos Ciclos I e II em período integral compreenderá o currículo básico do Ensino Fundamental e um conjunto de oficinas de enriquecimento curricular.

§ 1º - Entenda-se por **oficina** de enriquecimento curricular a ação docente/discente concebida pela equipe escolar em sua proposta pedagógica como uma atividade de natureza prática, inovadora, integrada e relacionada a conhecimentos previamente selecionados, a ser realizada por todos os alunos, em **espaço adequado, na própria unidade escolar ou fora dela**, desenvolvida por meio de metodologias, estratégias e recursos didático-tecnológicos coerentes com as atividades propostas para a oficina (SÃO PAULO, 2006, p. 1) (Grifos meus).

Esse compromisso com a formação dos alunos dentro e fora da escola aparece na Resolução SE nº 93, de 12/12/2008 (SÃO PAULO, 2008). Para o desenvolvimento das atividades, a escola precisa saber em qual realidade ela atua e quais são as necessidades expressas por sua comunidade. O artigo 3º estabelece que:

- Caberá à direção da escola, ouvida a respectiva equipe gestora e após comprovada e documentada anuência da comunidade local:

I - decidir pela alternativa curricular que melhor comprove a existência de:

- a) efetiva sintonia com a proposta pedagógica da escola e que melhor atenda às expectativas e aos **interesses educacionais locais**;
- b) **espaços adequados**, além daqueles considerados como sala comum de aula, para o desenvolvimento das atividades das Oficinas Curriculares pretendidas;
- c) **docentes qualificados**, conforme disposto no artigo 5º desta resolução, aptos a trabalhar, nas **Oficinas Curriculares**, com atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas (SÃO PAULO, 2008, p. 2). (Grifos meus)

Assim como no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e no Programa Mais Educação, aparecem como problemas no Projeto ETI a questão da inadequação do

espaço escolar e o fato de que não seriam os docentes da unidade escolar os profissionais que atuariam nas oficinas desenvolvidas no contraturno. Mediante alguns problemas, como os ora citados, o Governo Paulista instituiu, no ano de 2012, o Programa Ensino Integral (PEI), que será apresentado a seguir.

1.2.4 Programa Ensino Integral (PEI)

A partir da experiência do Projeto Escola de Tempo Integral, ofertado exclusivamente para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), o Governo do Estado de São Paulo, por meio do Programa Educação Compromisso de São Paulo⁴, propôs um novo modelo de escola, surgindo, em 2012, o Programa Ensino Integral (PEI), elaborado especificamente para o Ensino Médio, em um primeiro momento.

Quando de sua criação, o PEI foi implementado em 16 escolas de Ensino Médio do Estado de São Paulo. Um ano depois (2013), ele foi expandido para os anos finais do Ensino Fundamental, o que possibilitou a ampliação do número de escolas atendidas, sendo: 22 escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais), 29 escolas de Ensino Médio e duas que possuem os dois níveis de ensino, denominadas “escolas híbridas”. Assim, o ingresso dessas 53 escolas, que se somaram às 16 de 2012, mostra a ampliação do programa, que passa a ser oferecido em 69 escolas públicas, no total.

Em 2014, ingressam no PEI mais 113 escolas, sendo 39 escolas de Ensino Fundamental (Anos Finais), 26 escolas de Ensino Médio e 48 escolas que oferecem ambos os níveis, subindo para 182 o número total de escolas participantes do programa.

Em 2015, o Estado de São Paulo passou a oferecer o PEI em 109 municípios, ampliando seu universo de escolas para 257 unidades. Um destaque positivo é o fato de que, no ano de 2015, 17 escolas começaram a atender os anos iniciais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2014a).

O Governo do Estado de São Paulo tem como meta ampliar, até 2018, o número de escolas participantes do PEI, pretendendo atender 1000 escolas. Isso significa que, nos próximos três anos (2016, 2017 e 2018), ingressarão no Programa um total de 743 escolas, que atenderão os alunos do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e do Ensino Médio.

Em 2015, o Governo passará a utilizar uma nova nomenclatura para o Programa Ensino Integral (PEI), semelhante à do Projeto Escola de Tempo Integral (ETI), que será

⁴ Instituído pelo Decreto n°. 57.571, de 02 de dezembro de 2011, junto à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP).

“Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”. Com essa mudança na nomenclatura, os discursos políticos podem nos dar a impressão de que o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) está sendo ampliado, no entanto, vale ressaltar que ETI e PEI não devem ser confundidos, uma vez que suas estruturas e propostas são diferentes.

No vídeo⁵ veiculado em 2012 para a rede de ensino do Estado de São Paulo, a Coordenadora do Programa Educação Compromisso de São Paulo, Sra. Valéria Souza, diz que “a educação em São Paulo vive um momento muito importante, que é a expansão do ensino integral”. Esse tipo de discurso assumido pelos governantes possibilita-nos observar uma manobra política, no sentido de quererem mostrar uma ampliação do número de escolas atendidas pelo PEI. Esse fato, se confirmado, reduz, em teoria, o desafio do Governo, diminuindo, no que diz respeito à promessa de ampliação do projeto até 2018, o número de 1000 escolas atendidas.

O Estado de São Paulo possui 257 escolas inscritas no PEI e 236, no ETI. Somados esses dois projetos, temos um total de 493 escolas participantes, que, embora ofereçam o ensino integral, possuem estrutura e organização diferentes.

Com a publicação da Resolução SE nº 2, de 18/01/2013 (SÃO PAULO, 2013), o Governo indicou e declarou a união do projeto ao programa. Porém, o Projeto ETI (2005) oferece oficinas/atividades no contraturno escolar, não conta com os mesmos profissionais envolvidos de forma integral na escola – fato que o diferencia do PEI – e suas atividades são pautadas no modelo seguido pela escola de tempo parcial, e não integral.

Já o PEI tem como premissa a dedicação plena e integral de alunos, professores e gestores, na unidade escolar. Nesse programa, além de ser oferecida uma infraestrutura que conta com laboratórios equipados, há também a oferta de Disciplinas Eletivas ministradas pelos docentes, bem como o desenvolvimento de Clubes Juvenis pelos próprios alunos. Nesse modelo, o foco do programa é o Protagonismo Juvenil. Todas as atividades são desenvolvidas na própria escola e são oferecidos aos docentes espaço e tempo para estudar e formar-se na própria unidade.

O Programa Ensino Integral foi construído em bases distintas das do Projeto ETI. Entrando na especificidade do PEI, proposto pelo Governo do Estado de São Paulo, temos explicitado, desde o início do documento, que a melhoria do ensino e o bom desempenho dos alunos é o foco central das ações, e que esse objetivo passa pela “atuação dos gestores

⁵ Youtube: “Valéria Souza fala sobre a ampliação do ensino integral”. 2015. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3DAIEXgjB44&index=6&list=PL3A9B112019B64412>. Acesso em: 16 nov. 2015.

(dirigentes regionais, supervisores de ensino, diretores, vice-diretores e professores coordenadores)” (SÃO PAULO, 2012a, p. 6).

O Programa Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 04/01/2012 (SÃO PAULO, 2012a), e alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28/12/2012 (SÃO PAULO, 2012c), apresenta-se como:

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

Visando a proporcionar aos jovens alunos um espaço escolar que potencialize suas ações e seu aprendizado, o programa desenvolvido tem como foco sua formação integral. Pretende-se, com isso, desconstruir uma visão utilitarista de escola, que diz preparar seus alunos para o ingresso no mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos em nível superior.

Artigo 2º - **A educação**, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, **tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho** (BRASÍL, 2015, p. 9) (Grifos meus).

Não há nada de errado com o fato de atribuímos à escola pública essa função, até porque uma educação, para ser integral, deve atender a duas necessidades básicas do ser humano: estudar e trabalhar. Mesmo verificando que o PEI tem como objetivo atender o sujeito em sua integralidade e desconstruir essa visão utilitarista da educação, especificamente de nível médio, ele declara que a função da escola é garantir que os alunos tenham uma educação de qualidade e apropriem-se de conteúdos que lhes permitam seu desenvolvimento pessoal e sua preparação para o mundo do trabalho.

O diferencial do PEI é indicar em qual sentido serão executadas as ações propostas nesse novo modelo de Ensino Médio (SÃO PAULO, 2012b).

Para dar conta dessa preparação, faz-se necessário

[...] redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga-horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar (SÃO PAULO, 2012b, p. 11).

No PEI, são adotados como princípios a promoção, o acesso e a garantia da permanência dos alunos na escola, com a oferta de uma formação integral que desenvolva as potencialidades humanas, em seus aspectos cognitivos, afetivos e socioculturais.

A concepção de educação integral adotada por esse programa indica

[...] a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade (SÃO PAULO, 2012b, p. 8).

O novo formato escolar indicou a necessidade de que fossem repensadas e implementadas mudanças na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo, na carga-horária do ensino oferecido e no formato da carreira do professor, pois este ficará em regime de dedicação exclusiva na unidade escolar em que o projeto estiver sendo desenvolvido.

Os docentes trabalham em regime de dedicação exclusiva, pois se espera que eles, além dos conteúdos específicos de suas disciplinas, tenham também

[...] como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional e com a dedicação integral a unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se dos educadores iniciativas que operacionalizem seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais e que ele gradualmente define no seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2014a, p. 11).

A ampliação do tempo passado na escola proporciona aos docentes a oportunidade de desenvolverem metodologias e estratégias de ensino que os auxiliem a pensar em como trabalhar o conteúdo de suas disciplinas atrelando-o ao Projeto de Vida dos alunos.

Esse alargamento temporal facultará ao docente trabalhar o processo avaliativo, planejando-o e articulando-o a abordagens diferenciadas, pensando na recuperação da aprendizagem dos alunos, quando assim for oportuno. Espera-se que esse profissional seja alguém que oriente os alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Buscando-se atender a professores e alunos, de forma eficiente, figuram, como aspectos do PEI:

1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista da sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, salas de leitura, laboratórios de ciências e de informática; e 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicação Plena e Integral à unidade escolar (SÃO PAULO, 2012b, p. 13).

Um dos grandes objetivos desse programa é a elaboração, pelos alunos, de seu Projeto de Vida. Para se alcançar esse objetivo, as ações da escola e as metodologias utilizadas deverão convergir para que todas as atividades sejam elaboradas e propostas tendo como foco contribuir para a elaboração desse Projeto de Vida e formar um jovem autônomo, solidário e competente.

De acordo com o exposto nas diretrizes do Programa Ensino Integral (BRASIL, 2014a, p. 13), “o Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção”, e ele vigora como “um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas” (BRASIL, 2014a, p.17).

A elaboração do Projeto de Vida tem como objetivo desenvolver o Protagonismo Juvenil. Para alcançar esse objetivo, a comunidade escolar, os professores e os gestores devem implementar, nesse programa: o Acolhimento, momento em que o jovem será convidado por outros jovens protagonistas a refletir sobre a construção de um novo projeto escolar; as Disciplinas Eletivas, com foco na ampliação do universo cultural do estudante; o Nivelamento, que visa a adequar o conteúdo aprendido pelo aluno, nos anos anteriores, ao que ele deve saber para que possa acompanhar a turma na qual está inserido; a Orientação de Estudos; e as Atividades Experimentais em matemática e ciências (SÃO PAULO, 2014a).

O Protagonismo Juvenil compreende o jovem como “o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto de suas várias aprendizagens” (SÃO PAULO, 2014a, p. 14). Esse jovem protagonista revela-se na disposição que demonstra em “avaliar e decidir com base em suas próprias crenças, valores e interesses [...] e diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si” (SÃO PAULO, 2014a, p. 14).

As ações do PEI têm como cerne a formação de um jovem autônomo, solidário e competente, que será o protagonista de sua formação. Para formar esse jovem, o professor precisa modificar sua prática, buscando desenvolver atividades que estimulem a iniciativa dos alunos e os levem a agir na busca do resultado/objetivo proposto. Formar esse jovem requer que sejam oferecidas boas aulas, capazes de despertar o interesse do aluno em participar do processo de ensino-aprendizagem.

Ao chegar à escola, o primeiro contato do novo aluno será com outros alunos. Essa atividade é denominada Acolhimento. Nesse primeiro momento, os jovens “são recepcionados por jovens que já passaram por essa experiência pedagógica” (SÃO PAULO,

2014a, p. 18). Será durante o Acolhimento que os alunos receberão as primeiras orientações sobre os fundamentos da escola de ensino integral.

Os jovens anfitriões desenvolvem atividades em que os alunos novos são levados a refletir sobre o que eles têm como Projeto de Vida. Os jovens protagonistas dizem que, para alcançar seu Projeto de Vida, a escola figura como meio nesse processo e que eles, alunos, precisam ter clareza de que somente com uma ação propositiva é que poderão descortinar os caminhos que os levarão à realização de seus sonhos/objetivos de vida.

Merece destaque o fato de que o Projeto de Vida é um documento dinâmico, formulado para ir adequando-se às expectativas do jovem/adolescente que, estando em processo de formação, não é cobrado por ninguém, nem censurado no que escreve. Essa escrita deve permitir que ele se reconheça e se perceba como sujeito inacabado, porém em constante desenvolvimento.

Considerando que esse momento é exclusivo dos alunos, gestores e professores são convidados a participar apenas no último dia, em um momento específico, para conhecer o que foi discutido e pensado pelos jovens, nos grupos. Os jovens apresentam seus projetos em um varal denominado “Varal dos Sonhos”. Esse material produzido no Acolhimento subsidiará os professores quando forem elaborar as Disciplinas Eletivas.

Como o PEI foi ampliado para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), e o Projeto de Vida está presente também nesse nível da educação básica, temos a necessidade de esclarecer que, no Ensino Fundamental, a ênfase do Projeto de Vida “está na constituição de uma base sólida de conhecimentos e valores que permitam ao jovem a tomada de decisões que garantam a continuidade de seus estudos” (SÃO PAULO, 2014a, p. 19-20), diferentemente do Ensino Médio, que tem seu foco na preparação acadêmica e para o mundo do trabalho.

Além das disciplinas específicas para cada série e as Disciplinas Eletivas, os jovens atuam, como líderes de turma, nos Clubes Juvenis, que são “espaços destinados à prática do Protagonismo Juvenil [...], concebidos para se constituírem a partir dos interesses dos alunos” (SÃO PAULO 2014a, p. 16). Como líderes de turma, cada jovem terá a oportunidade de aprofundar e/ou desenvolver “habilidades de gestão, cogestão e heterogestão – de si próprio, do conhecimento, do seu Projeto de Vida” (SÃO PAULO, 2014a, p. 15).

Esses diferentes espaços proporcionados pelo PEI possibilitam aos jovens que se agrupem, independentemente de série escolar. Essa junção entre eles, por afinidade, em torno de um mesmo objetivo, nos Clubes Juvenis, possibilita o surgimento de lideranças. Essa habilidade de liderar seus colegas, em outros momentos formativos, permite que esses jovens

tornem-se exemplos e referências, afinal, eles se formam nesse movimento e serão eles que acolherão os novos alunos. Ressalto que os Clubes Juvenis podem existir concomitantemente aos Grêmios Estudantis.

Os alunos que estão no Ensino Médio e no Ensino Fundamental – Anos Finais elaboram e participam nos Clubes sem a interferência direta dos professores. Os responsáveis em acompanhá-los são os gestores, que se reúnem periodicamente com os líderes de turma. Esse ponto merece destaque, pois revela um novo papel do gestor: o de alguém que constrói relações na escola com os alunos, e não apenas com os professores ou outros profissionais.

Para que esses jovens possam viver a experiência de um Clube Juvenil, eles precisam se organizar e propor uma atividade que tenha metas a serem atingidas. Todos os Clubes são pensados e propostos tendo como meta, pela equipe gestora, o desenvolvimento de alguma habilidade, não definida *a priori*.

Como está expresso no PEI, “os Clubes Juvenis são mais do que espaços de criação ou lazer, pois objetivam que os jovens, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão, exercitem o convívio e as práticas de organização” (SÃO PAULO, 2012b, p. 17).

O programa afirma que uma das funções sociais da escola é acolher os adolescentes e os jovens que nela estão ingressando, oferecendo-lhes condições para que possam preservar as relações que estabeleceram e estabelecem, buscando aprimorar esses conhecimentos.

Para os alunos que estão ingressando no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, são propostas atividades que envolvam toda a equipe escolar e tenham com foco promover o Protagonismo Infantil. O objetivo é estimular o aluno a “atuar, criativa, construtiva e solidariamente, na solução de problemas reais, vivenciados no âmbito da escola, na comunidade e/ou na vida social” (SÃO PAULO, 2014b).

Tanto no Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) quanto no Ensino Médio, o objetivo é formar um aluno autônomo, solidário e competente para desenvolver, em sociedade, o que foi aprendido na escola. Como forma de permitir o desenvolvimento desse sujeito, uma das atividades que deve ser realizada pelos docentes é a Avaliação Diagnóstica, elaborada por eles para aferir, no início de cada semestre, possíveis lacunas que seus alunos apresentem em relação à série em que se encontram.

Realizada essa avaliação, o próximo passo é o Nivelamento, atividade que prevê a montagem de agrupamentos de discentes, tendo por base habilidades e competências a serem trabalhadas. Essa atividade é entendida pelo corpo escolar como um processo de recuperação que, como o próprio nome sugere, fará o nivelamento do conhecimento em defasagem com a respectiva série/ano em que o aluno se encontra, pois, para “um adequado rendimento

acadêmico, é importantíssimo que todos os alunos possuam as habilidades e competências necessárias para acompanhar sem dificuldades o conteúdo lecionado na série em que está matriculado” (SÃO PAULO, 2014a, p. 24).

Como a atividade de Nivelamento envolve a todos na unidade escolar, o PEI define claramente qual é o papel de cada um dos sujeitos envolvidos na formação desses alunos. No que se refere à atribuição de papéis,

[...] os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são responsáveis pela leitura e análise dos dados, planejamento, execução, monitoramento e avaliação do processo no tocante à sua disciplina, sendo os demais professores corresponsáveis. Os professores Coordenadores de Área são responsáveis pela validação e monitoramento na sua área de atuação e pelo alinhamento entre os professores de área e o professor Coordenador Geral. O professor Coordenador Geral é responsável pelo monitoramento, validação e alinhamento entre os Professores Coordenadores das diversas áreas e o Diretor. O Diretor é o responsável pelo monitoramento, validação e garantia da execução do Plano de Nivelamento (SÃO PAULO, 2014a, p. 26).

O Plano elaborado pelo diretor serve para orientar as ações da escola. Nesse momento, são analisadas todas as informações obtidas nas avaliações realizadas, no Nivelamento e na Avaliação 360 (momento em que alunos, professores e gestores fazem uma avaliação de si e dos outros), no primeiro semestre. Os professores, de posse dos dados das avaliações, elaboram hipóteses sobre as causas das defasagens apresentadas, propondo ações que corrijam/reparem essas distorções. Eles definem instrumentos de acompanhamento e monitoramento, como recursos para gestão de aprendizagem e também para verificarem se as metas propostas estão sendo atingidas. Como o foco do programa é o Protagonismo Juvenil/Infantil, todas essas ações objetivam estimular a corresponsabilidade do aluno e da comunidade escolar no processo de aprendizagem.

Sendo uma atividade realizada a cada semestre, docentes e gestores reúnem-se periodicamente para verificar o avanço ou não das metas estabelecidas e, em conjunto, ajustam as estratégias, em função dos resultados alcançados. Nesses momentos, as práticas mais ou menos exitosas são estudadas, buscando-se a compreensão dos pontos que conduziram ao alcance de metas e a correção de possíveis lacunas.

Esses momentos de discussão entre gestores e docentes visam a garantir aquilo que o PEI estabelece, que é a formação de alunos autônomos e conscientes de sua responsabilidade, no tocante à sua aprendizagem. O programa prevê a oferta de uma disciplina denominada Orientação de Estudo, a qual parte do princípio de que estudar é fundamental para garantir o desenvolvimento da autonomia nesses jovens estudantes (SÃO PAULO, 2014a).

As tarefas desenvolvidas na Orientação de Estudo pretendem oferecer e garantir um momento em que aprender a estudar será o principal objetivo a ser alcançado. O foco não reside no conteúdo do texto estudado, mas sim no procedimento trabalhado pelo docente. Um diferencial dessa proposta é que o professor é convidado a compartilhar a proposta e o planejamento da atividade com os alunos, antes de iniciá-la.

O modelo de gestão do ensino integral estabelece a integração entre o modelo pedagógico e o modelo de gestão preconizados no Plano de Ação, o qual visa a diminuir a distância entre a situação escolar atual e aquela que se pretende atingir, e é elaborado por todos os membros da comunidade escolar, objetivando ser reconhecido como um documento que expressa a identidade da escola por sua comunidade. No PEI, a comunidade escolar são os professores, os coordenadores, o diretor, o vice-diretor, o supervisor de ensino, os funcionários administrativos, os alunos e os pais.

O Plano de Ação adota uma metodologia que alinha o planejamento da prática dos educadores com os resultados educacionais. Essa metodologia é conhecida como ciclo PDCA (*Plan/Do/Check/Act*)⁶, que “explicita a identidade da escola, sua missão, sua visão de futuro e seus valores, o Programa de Ação, o Guia de Aprendizagem, a Agenda Bimestral e a Agenda do Profissional, bem como o Plano de Gestão Quadrienal e a Proposta Pedagógica” (SÃO PAULO, 2014a, p. 38).

A proposta do Plano de Ação é o reconhecimento de que cada comunidade escolar possui um perfil, visto que, para que se alcance uma educação de qualidade, as peculiaridades de cada local devem ser respeitadas.

A operacionalização do Programa de Ensino Integral se dá com o planejamento (P) e o estabelecimento da missão, da visão, dos objetivos e das estratégias que permitam atingir as metas propostas pela comunidade escolar. A execução (D) é o momento no qual coloca-se em prática o que foi planejado. O momento de checagem (C) permite verificar se as estratégias adotadas no planejamento estão conduzindo aos resultados educacionais do ensino e da aprendizagem esperados. A última etapa é o momento de ajuste (A) e correção do Plano de Ação, quando a comunidade escolar revê as estratégias, as metas, os indicadores e outras variáveis, em função dos resultados que foram alcançados (SÃO PAULO, 2014a).

A seguir, apresentarei quem são os sujeitos que atuam nos programas e projetos apontados, tomando por base o que consta nos documentos dos Governos Federal e Estadual (São Paulo).

⁶ *Plan* indica o planejamento, *Do* é a execução, *Check* é o acompanhamento e *Act* é o ajuste.

1.3 Os sujeitos vistos pelos referidos programas e projetos

1.3.1 O docente

Como o PEI foi implantado inicialmente no Ensino Médio, e “a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante” (BRASIL, 2009c, p. 4), compreendo que se faz necessário conhecer, pelos documentos oficiais, quem é o professor que atua nesses programas e/ou projetos de ampliação do tempo escolar.

Para tentar compreender um pouco mais quem é esse profissional, é necessário ter uma noção do tamanho desse público e de sua formação. De acordo com o censo escolar⁷ realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em 2007, com professores de todos os níveis da educação básica, o Ensino Médio era composto, naquele momento, por 414.555 docentes, com a seguinte escolaridade/formação: 441 – nível fundamental; 12.196 – nível médio; 14.785 – normal ou magistério; 360.577 – licenciatura; e 26.556 – sem licenciatura (BRASIL, 2009d).

Considerando a diversidade apresentada pelo censo escolar e o fato de que todos esses docentes atuam num mesmo nível da educação básica, o Ensino Médio, o que se pode esperar desse profissional que, dependendo de sua realidade, pode ter apenas a educação de nível fundamental?

A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2013) atribui a esse profissional que ele seja capaz de aprofundar os conhecimentos adquiridos pelos alunos no Ensino Fundamental e que os prepare para a continuidade dos estudos em nível superior e para o futuro ingresso no mercado de trabalho. Espera-se que ele seja capaz de promover avaliações que estimulem a iniciativa dos estudantes, saindo do padrão pergunta-resposta.

No Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), proposto pelo Governo Federal, observa-se que algumas atribuições feitas à escola são (in)diretamente feitas ao docente, pois será ele o executor das propostas junto aos alunos. Deseja-se que a escola articule “trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos” (BRASIL, 2009e, p. 4).

Os docentes que atuam no PEI e no ProEMI trabalham em regime de exclusividade na escola onde o projeto é desenvolvido.

⁷ Dados extraídos da tabela “Escolaridade e formação dos professores da educação básica segundo a etapa de ensino – Brasil – 2007”. In: BRASIL. INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2009.

No tocante ao trabalho com o conteúdo, esses profissionais possuem autonomia para desenvolver seus conteúdos específicos de forma flexível. Podem, por exemplo, desenvolver um projeto em parceria com outro colega. Mas todos os programas e a LDB são enfáticos quando determinam que os conteúdos devem estar articulados à realidade dos alunos, conforme excertos abaixo:

- LDB nº 9.394/96: “Seção IV – do Ensino Médio, art. 36, parágrafo II – adotará **metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes**” (BRASIL, 2015, p. 24) (Grifos meus);
- Programa Ensino Médio Inovador: “**Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos**, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis” (BRASIL, 2009c, p. 5) (Grifos meus);
- Programa Ensino Integral: “2) escola alinhada com a realidade do jovem, **preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista da sua formação**” (SÃO PAULO, 2014a, p. 11) (Grifos meus).

Estimular, alinhar, ofertar uma aprendizagem significativa e atribuir ao aluno o papel de protagonista demanda do docente um olhar sobre o que é ser professor, pois o trabalho dele não consiste em ser mero transmissor de informações ou conhecimentos. Mesmo não estando prescrito no documento do ProEMI (2009c), atribui-se ao docente que ele apresente os conteúdos “sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva, de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes” (DELORS, 1998, p. 157).

Como forma de qualificar esses docentes, o Governo Federal oferece: formação continuada de professores e capacitação em serviço; organização da coordenação pedagógica; e estruturação dos ambientes de planejamento didático. Para o docente, na escola, são oferecidos materiais didáticos e ambientes virtuais para dinamização das aulas (PEI, 2012a, 2012b, 2014).

A própria LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 2015, p. 35) indica, no artigo 62, parágrafo 2º, que “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”.

A educação a distância figura nos programas como uma importante ferramenta para a formação continuada de seus profissionais. Consideremos que, nas escolas onde esses projetos são implementados, especificamente o PEI, todas as salas contam com lousas digitais e toda a escola possui internet *wi-fi*, para ser utilizada por professores e alunos no

desenvolvimento das atividades escolares. Espera-se que esse docente seja capaz de dialogar com essa nova ferramenta, que veio para ser parceira do professor na sala de aula, e não sua rival.

Os recursos podem ser colocados à disposição dos docentes, porém de que modo as questões de ordem ética, intelectual e afetiva serão trabalhadas nos cursos de formação? Pensando no desenvolvimento de um sujeito autônomo, essas questões não podem ser colocadas de lado, pois a sociedade espera que os docentes, de algum modo, cultivem em seus alunos essas qualidades (DELORS, 1998), e, conforme explicitado no PEI (2014a): “É na sala de aula e demais ambientes escolares que se concretiza essa missão e é na relação professor-aluno que é garantida a vivência de valores, o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e competência” (p. 54).

Aliado à proposta de formação continuada, visando a ampliar os espaços de diálogo professor-aluno, o programa federal ProEMI incentiva as escolas a criarem páginas virtuais em que o professor e os alunos possam interagir e superar as barreiras físicas. Pretende-se, com isso, que esse professor seja capaz de usar as ferramentas tecnológicas com desenvoltura e que consiga construir processos de aprendizagem, considerando os diversos espaços “virtuais” por onde os jovens transitam.

O ProEMI e o PEI estabelecem que o professor conheça o linguajar, o comportamento e a forma como os jovens se relacionam com as informações. Focando ainda nas atribuições feitas à escola pela sociedade, Delors (1998) afirma que os problemas sociais como fome, pobreza, violência e drogas não podem ser deixados do lado de fora da escola, estabelecimentos de ensino. Segundo o autor (DELORS, 1998, p. 154):

Espera-se que os professores sejam capazes não só de enfrentar estes problemas e esclarecer os alunos sobre um conjunto de questões sociais desde o desenvolvimento da tolerância ao controle da natalidade, mas também que obtenham sucesso em áreas em que pais, instituições religiosas e poderes públicos falharam, muitas vezes. Devem ainda encontrar o justo equilíbrio entre tradição e modernidade, entre as ideias e atitudes próprias da criança e o conteúdo dos programas.

Passando para a especificidade do PEI, destaco que o foco da proposta formal do Governo do Estado de São Paulo é a melhoria da qualidade do ensino e o Protagonismo Juvenil. O Governo pretende, para atingir esse fim, “lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério” (SÃO PAULO, 2012b, p. 6).

Assim como no Programa Ensino Médio Inovador, o docente deve trabalhar em regime de tempo integral na escola, pois se espera que ele desenvolva as potencialidades de seus alunos e amplie-lhes suas perspectivas, de modo que se tornem cidadãos autônomos,

solidários e competentes. Como o regime de trabalho de 40 horas é de dedicação plena e integral, os educadores deverão orientar os alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, **esperam-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno**, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais (SÃO PAULO, 2012b, p. 12) (Grifo meu).

Fora o domínio dos conteúdos escolares, o professor precisará desenvolver estratégias e habilidades para conhecer o Projeto de Vida dos alunos. Ele deverá ser capaz de olhar para eles, escutá-los e acreditar no potencial deles. Aparentemente, partindo da elaboração dessa atividade, uma das principais bases desse programa é o diálogo.

Como está prescrito no PEI, “aos educadores cabe a tarefa de apoiar o Projeto de Vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações” (SÃO PAULO, 2012b, 18). O docente, nesse programa, não é um mero transmissor de conteúdo. Ele deve ser um parceiro do aluno; deve estabelecer, de acordo com Delors (1998, p. 155),

[...] uma nova relação com quem está aprendendo, **passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”**, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas **[ser] aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber**, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (Grifos meus)

Figuram como atribuições desse docente: elaborar e executar junto a esses alunos atividades nas quais o sujeito se conheça e ensinar técnicas de gestão de projetos e elaboração de visão de mundo. Lidar com a visão de mundo dos sujeitos implica reconhecer que os alunos têm interesses diversos e falam de diferentes realidades.

Pelo que está expresso no PEI, o docente, apesar do discurso, continuará mantendo seu foco no ensino de um conteúdo que servirá para a vida, profissional ou acadêmica, do jovem. Demanda-se desse profissional que ele tenha compromisso político e técnico para dar sustentação à sua ação. Essas dimensões servirão para que ele defina, depois de avaliar quais as deficiências do aluno, o que ele tem necessidade de aprender.

O documento atribui essa responsabilidade aos docentes que participam do PEI. Aparentemente, todas as disciplinas deveriam estar envolvidas, porém,

[...] no que tange à definição de atribuições e papéis, os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são responsáveis pela leitura e análise dos dados, planejamento, execução, monitoramento e avaliação do processo no tocante à sua disciplina, sendo os demais professores corresponsáveis (SÃO PAULO, 2012b, p. 27).

Espera-se que esses profissionais sejam capazes de elaborar Disciplinas Eletivas que tenham como ponto de partida o interesse do aluno. Fora o domínio do conteúdo, esses docentes precisarão desenvolver projetos que atraiam a atenção do aluno. Não basta proporem a atividade; eles deverão apresentá-las e discutir com os discentes a relevância dos assuntos que serão tratados. Os docentes devem ser ouvintes e fazer do diálogo uma de suas ferramentas de trabalho.

Faltam elementos, no PEI, para dizer como o docente se vê e quem é ele aos seus próprios olhos, mas fica claro que “a grande força do educador reside no exemplo e na capacidade de despertar nos educandos o gosto pelo estudo e por ser um irradiador de referências” (SÃO PAULO, 2012b, p. 37-38). Para ser esse “irradiador de referências”, o programa define que ele possua:

- Domínio requerido – **conhecer** o que é preciso para que o profissional domine os conhecimentos específicos de sua área de atuação para atingir os melhores resultados, tendo como preocupação a melhoria pessoal, cognitiva, profissional e relacional. É importante considerar os conhecimentos que necessitam de complementação para que o trabalho possa ser realizado em conjunção com o Plano de Ação da Escola.
- Foco – **orientar** suas ações a partir para os pontos ou que fazem a diferença nos resultados educacionais (*sic*). Refere-se à descrição da contribuição que o profissional tem a dar a determinada prioridade do Plano de Ação e de sua proposta de trabalho.
- Postura – **ser proativo, colaborativo e responsável** numa atitude resultante de um compromisso da pessoa para consigo mesma e para com o outro.
- Alinhamento – **atuar de forma interdisciplinar, complementar e subsidiária** dentro da equipe, buscando sintonia na perspectiva da melhoria de resultados para a escola como um todo.
- Diretrizes – **identificar** nos documentos que orientam o Programa **as orientações** fundamentais que definem o modelo de Escola de Ensino Integral (SÃO PAULO, 2012b, p. 49) (Grifos meus).

Retomando a questão da crise identitária pela qual passa a educação básica, o professor, a despeito da complexidade de sua profissão, deve familiarizar-se com os avanços tecnológicos, para elaborar estratégias de ensino em que ele reveja o que e como ensinar e possibilite aos alunos mecanismos em que estes conheçam, mesmo que no plano do discurso, as implicações de suas escolhas (SÃO PAULO, 2012b).

1.3.2. O aluno

Retomo a questão de que o foco desta pesquisa é compreender o que os sujeitos participantes do Programa Ensino Integral (PEI) pensam sobre ele e identificar as

aprendizagens pessoais e as ressignificações sobre o espaço e tempo escolares que ocorrem nesses diferentes sujeitos.

Nessa perspectiva, semelhantemente ao que foi feito com a compreensão das atribuições conferidas ao professor, busquei, na LDB (BRASIL, 2015), nos programas e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2013b), quais são as atribuições e as expectativas conferidas aos alunos, adolescentes ou jovens, que frequentam as escolas que adotaram esses projetos/programas.

As DCNEM indicam a necessidade de se problematizar o desenho organizacional da instituição de ensino. Embora os adolescentes já tenham uma vivência prévia dos tempos e dos espaços escolares, e relativa independência da família,

[...] isso não significa que não se criem tensões que derivam, principalmente, das novas expectativas familiares e sociais que envolvem o jovem. Tais expectativas giram em torno de três variáveis principais conforme o estrato sociocultural em que se produzem: a) os “conflitos da adolescência”; b) a maior ou menor aproximação ao mundo do trabalho; c) a crescente aproximação aos rituais da passagem da Educação Básica para a Educação Superior (BRASIL, 2013b, p. 20).

Todos esses programas, buscando dar conta das demandas desse público, indicam a necessidade de ofertar conhecimentos que permitam a esse jovem explicar o mundo, sua organização social, suas transformações, naturais ou produzidas pelo homem, por meio do trabalho.

Devem ser ofertados aos alunos instrumentos que os habilitem, seja para dominarem as novas tecnologias, seja para enfrentarem os conflitos e a violência (DELORS, 1998). Compreende-se que a escola não é a única responsável em atender/suprir todas as necessidades que esse público tão heterogêneo possui, mas essa instituição deve explicitar, de forma clara, qual sua função e como ela compreende as diferentes juventudes, evitando, assim, os equívocos em que mergulha a educação básica, especificamente, o Ensino Médio, em uma crise de identidade sobre como e para que deve preparar os jovens que o frequentam.

Sem essa explicitação do que compete à escola executar e de quais ações serão empreendidas para atender às demandas colocadas por esses jovens à escola e aos docentes, não é possível elaborar estratégias pedagógicas, pois não se conhece o que é esperado dos jovens, nem quais atribuições são feitas a eles.

Partindo do que está escrito na LDB nº 9.394/96, em seu artigo 3º, item X – “Valorização da experiência extraescolar” (BRASIL, 2015, p. 10), podemos afirmar que o aluno que chega à escola possui uma vivência que interfere, positiva ou negativamente, em sua aprendizagem.

Ele é alguém que tem algo a contar e construirá uma relação duradoura com essa instituição, a partir do momento que se sentir valorizado. Não podemos desprezar o fato de que a taxa de escolarização líquida⁸ entre os jovens de 15 a 17 anos é baixa. Entre os homens, uma das principais razões para o abandono da escola é a oportunidade de trabalhar; entre as mulheres, a maior causa é a gravidez (BRASIL, 2009a).

A LDB e os programas voltados para o atendimento de crianças, adolescentes e jovens que frequentam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio entendem como função da escola a preparação desses alunos para o ingresso no mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos em nível superior.

O artigo 35 da LDB nº 9.394/96 reafirma essa preocupação com a formação do ser humano, quando estabelece que é função da escola “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com **flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” (BRASIL, 2015, p. 24). (Grifo meu)

No entanto, os jovens abandonam a escola por não encontrarem nela eco ao atendimento de suas necessidades para atuação profissional. De acordo com Barbosa (2011), os jovens, quando desejam se preparar para o ingresso no mercado de trabalho, buscam espaços que ofereçam cursos profissionalizantes ou técnicos.

Considerando que o foco, neste momento, é buscar pistas que indiquem quem é esse aluno, identifiquei nos documentos que o que se espera dele é que seja alguém flexível para atuar no mundo, como um cidadão preparado para a vida e o trabalho. Fora essas atribuições, a LDB não deixa claro que outras características deveria ter o aluno que ingressará e frequentará a escola pública, nem o que se espera dele.

Os programas expressam uma nítida preocupação em preparar os alunos para o ingresso no mercado de trabalho. Aliado a tal preocupação, o ProEMI (2009b) avança, ao conceber um jovem aluno que precisa se perceber como alguém capaz de intervir em seu próprio processo histórico, atendendo às rápidas e constantes transformações que ocorrem na sociedade. Para esse programa, se o jovem perceber-se como sujeito ativo, ele atribuirá

⁸ Ações têm sido implementadas pelo Governo Federal, no sentido de diminuir a discrepância entre a frequência bruta e a escolarização líquida, pois se observa que “a taxa de frequência bruta às escolas dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%” (BRASIL, 2015, 146). Esses dois conceitos – frequência bruta e escolarização líquida – referem-se a informações contraditórias entre o número de alunos que constam nos bancos de dados e os que aparecem como frequentando (frequência bruta) o Ensino Médio, que é superior ao número de alunos que, de fato, concluem (escolarização líquida) essa etapa da Educação Básica – e que é muito mais baixo.

sentido em permanecer na escola e se aprofundará nos conteúdos que lhe possibilitarão alargar sua compreensão sobre os fenômenos sociais.

Tanto o programa federal (ProEMI) como o estadual (PEI) esperam que esse jovem seja alguém autônomo, participativo, crítico e que seja capaz de interagir e resolver problemas nas mais diferentes situações. Considerando que os alunos são sujeitos que estão em contínua aprendizagem, o ProEMI indica que o jovem deve inserir-se em atividades de pesquisa e, para tanto, oferece bolsa de pesquisa e extensão para estudantes do Ensino Médio.

O PEI, buscando articular a educação oferecida pela escola à vida dos alunos, indica que é necessário desenvolver todas as dimensões de formação do educando, pontuando que os alunos são sujeitos ativos em seu processo educativo e que, para que eles possam se apropriar do espaço escolar, é fundamental que se sintam respeitados e valorizados em seus conhecimentos e suas habilidades. Esse programa indica que os alunos devem ser

[...] capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas asseguradas a partir das ofertas das condições para construção dos projetos de vida dos seus alunos, realizados por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. Para formar um jovem autônomo, solidário e competente, é preciso conceber outros espaços educativos onde o jovem seja tratado como sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso (SÃO PAULO, 2012b, p. 14).

Nesse processo, o jovem é considerado como o ator principal de sua aprendizagem. O PEI indica elementos que os alunos devem adquirir ou aprofundar, tais como: “conquistar autoconfiança, autodeterminação, autoestima, autonomia, capacidade de planejamento, altruísmo, perseverança” (SÃO PAULO, 2012b, p. 15-16). Tais elementos são compreendidos como fundamentais para que os sujeitos alcancem o sucesso em suas atividades e na efetivação de sua identidade pessoal e social.

No PEI, torna-se explícito que os alunos podem e devem ser valorizados e respeitados no tocante à sua atuação transformadora dos espaços. A eles, crianças, adolescentes e jovens, é oferecida a oportunidade de exercer a liderança, quando sua atitude perante as situações faz com que seus pares elejam-nos líderes de turma, ou quando eles, em conjunto, criam um Clube Juvenil. Nesses momentos, o grau de interferência dos adultos é mínimo, pois se admite que o jovem estudante do Ensino Médio possui maturidade para agir e dialogar para solucionar conflitos. Os professores e os gestores estão próximos, porém, agem apenas quando interpelados pelos alunos. Ressalto que, no desenvolvimento dessas atividades, no Ensino Fundamental, os docentes terão uma maior participação junto aos alunos.

Ao ingressarem no PEI, os alunos são recepcionados por outros alunos que já viveram a experiência desse projeto. A autonomia é compartilhada e os alunos mais velhos orientam os primeiros passos dos novos alunos. Um dos pontos principais dos programas estadual e federal é fazer com que o aluno se aproprie do espaço escolar e compreenda que ele é um dos responsáveis por sua aprendizagem.

Nesta tese, o aluno será convidado a dizer o que pensa desse novo modelo de escola e como se relaciona com os professores e a equipe gestora.

1.3.3 O diretor

Segundo Paro (2010), o diretor também pode ser chamado de gestor ou administrador escolar, dada a exigência de que ele possua uma formação em administração ou gestão escolar. De acordo com o autor (PARO, 2010, p. 769), parece haver certa preferência política – e também no senso comum – “pela expressão ‘diretor escolar’, quando se trata de denominar [...] aquele que ocupa o cargo hierárquico mais elevado no interior de uma unidade de ensino”. Por essa razão, nesta pesquisa, utilizarei o termo “diretor”.

Compreendo a atuação do diretor como fundamental para o bom desenvolvimento das atividades que a escola integral se propõe a realizar, conforme mostram algumas pesquisas recentes (INSTITUTO, 2010; PARO, 2010, 2011; LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012). A nota técnica sobre a meta número 19 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 indica que o diretor “apresenta-se como o responsável máximo na escola, por respaldo legal” (BRASIL, 2010b, p. 116).

Espera-se que ele seja presença constante em todos os espaços da escola e que seja um bom articulador para trabalhar com diferentes e, muitas vezes, conflitantes interesses dos sujeitos presentes nesses espaços.

Nesse sentido, o Programa Mais Educação concebe o diretor como um articulador e mediador das situações conflituosas que possam surgir para a implementação da ampliação do tempo nas escolas. Como está expresso no manual elaborado para o programa Mais Educação: “Cabe ao diretor promover o debate da Educação Integral nas reuniões pedagógicas, de planejamento, de estudo, nos conselhos de classe, nos espaços do Conselho Escolar” (BRASIL, 2011, p. 16).

No mesmo sentido do explicitado nesse programa, o PEI também indica que o diretor e sua equipe serão os responsáveis pela elaboração da rotina escolar, a qual precisa prever a realização de reuniões periódicas com os coordenadores e com os alunos líderes de turma. No

PEI, o diretor atua diretamente com os alunos, mas, embora a equipe gestora e os docentes devam estimular o Protagonismo Juvenil, sua intervenção deve ocorrer o mínimo possível nas atividades dos Clubes propostos pelos jovens.

Tendo como foco o bom desenvolvimento das atividades do programa, bem como o bom relacionamento entre docentes e discentes, cabe ao diretor e à equipe gestora elaborar o Plano de Ação da escola (item apresentado no Programa Ensino Integral). O diretor e sua equipe devem desenvolver, na escola, o espírito de equipe e ser capazes de coordenar diferentes atividades.

No PEI, os diretores devem discutir os Planos de Ação com os professores, para que juntos possam elaborar estratégias para a adequação e o alinhamento das ações, objetivando a aprendizagem dos alunos e o bom desenvolvimento do programa. Espera-se que esse profissional consiga identificar as características, boas ou não, dos docentes, e auxiliá-los em seu processo pessoal de desenvolvimento profissional.

Assim como qualquer outro profissional na escola, os diretores são avaliados continuamente por docentes, discentes e equipe gestora. Essa avaliação demanda que esses diretores sejam, além de bons líderes, bons ouvintes, dado que, nesse modelo, assim como os elogios serão ouvidos, as críticas também se farão presentes.

No tutorial de recursos humanos para o PEI, elaborado em 2014, tem-se uma síntese das características que esse profissional deve possuir. Ele deve: ser capaz de assegurar as condições para o bom desenvolvimento do programa, tanto no quesito administrativo como no pedagógico; estar atento ao relacionamento entre os docentes, cuidando para que estes se integrem ao programa; e zelar para que o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) seja cumprido por todos.

Configura-se, ainda, como atribuição desse profissional a capacidade de sistematizar as atividades e as experiências vividas nesse modelo, pois ele deverá ser um multiplicador ou replicador das práticas desenvolvidas em sua unidade escolar junto a outros diretores que estão ingressando no programa. Deseja-se também que ele seja um bom articulador, para trazer a comunidade de fora da escola para participar da vida escolar. Ele e seus pares devem ser capazes de esclarecer a comunidade sobre o que é esse novo modelo de escola.

1.3.4 O coordenador

O Programa Ensino Integral (PEI) traz a figura do Professor Coordenador Geral (PCG) – equivalente ao profissional Professor Coordenador ou ao Coordenador Pedagógico,

em outros documentos – e de um novo profissional, que é o Professor Coordenador de Área (PCA).

Na busca pela figura do Professor Coordenador Geral (PCG) nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, encontrei seu equivalente, o Coordenador Pedagógico, profissional que será formado para trabalhar com temas relacionados à diversidade “humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos” (BRASIL, 2013b, p. 18).

No PEI, o PCG é o profissional que atua diretamente com a equipe gestora, pois responde pela direção da unidade escolar, na ausência do diretor e do vice-diretor. Esse profissional deve, ainda: elaborar os programas de ação e as guias de aprendizagem, atendendo ao que está na proposta pedagógica da escola e no currículo; trabalhar com os docentes, nos momentos de trabalho pedagógico coletivo e individual; desenvolver, de acordo com o Plano de Ação elaborado pelo diretor, as atividades de natureza disciplinar e multidisciplinar; e trabalhar com o PCA, auxiliando-o a coordenar suas atividades.

Nos diferentes documentos legais do PEI, o PCG diferencia-se do coordenador pedagógico, pois, além da função de coordenar a formação com todo o grupo, ele é o responsável por articular, com o PCA, a formação dos professores por área de conhecimento, além de ser também “o principal ator na sistematização e avaliação da produção didático-pedagógica na escola” (SÃO PAULO, 2014c, p. 5).

Já o novo profissional das escolas em que é implantado o PEI, o Professor Coordenador por Área de Conhecimento (PCA), “[...] atuará com atribuições muito semelhantes às do Professor Coordenador, mas com responsabilidade específica numa área de conhecimento” (SÃO PAULO, 2014c, p. 3).

Espera-se desses coordenadores que sejam capazes de: auxiliar os professores de sua respectiva área de conhecimento (Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; Matemática e Ciências da Natureza); discutir e encontrar saídas para as dificuldades que venham a surgir; e atuar como suporte para o trabalho interdisciplinar, com a coordenação pedagógica.

Além das atividades de formação com os professores de sua área de conhecimento, nos momentos de trabalho pedagógico coletivo ou individual, o PCA deverá ministrar 20 horas por semana de aulas na disciplina para a qual seja habilitado e substituir, sempre que necessário, o professor de sua área de conhecimento, em eventuais ausências ou caso este possua algum impedimento legal.

A seguir, apresentarei os caminhos percorridos para a realização da coleta de dados.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: O PROCESSO DE PESQUISA

Até a finalização desta pesquisa, em dezembro de 2015, não foram encontrados, nos bancos de dados indicados na introdução, trabalhos publicados acerca do Programa Ensino Integral (PEI), inicialmente planejado para o Ensino Médio. Por essa razão, busquei estudos sobre o projeto Escola de Tempo Integral (ETI), voltado especificamente para o Ensino Fundamental, que me auxiliaram a compreender alguns aspectos do PEI, dadas algumas similaridades entre ambos, já apontadas neste trabalho.

Além disso, como, no final de 2012, o PEI foi ampliado para os anos finais do Ensino Fundamental e considerando que, com essa ampliação, o programa passou a contemplar um nível de ensino para o qual o ETI foi concebido, busquei, nas pesquisas realizadas nas escolas de tempo integral, indícios para delinear o modo como seria feita a pesquisa, com quem falaria e quais sujeitos seriam ouvidos.

Nesse sentido, a escolha por escolas que possuíssem o PEI deu-se a partir de análises documentais e conversas com alguns sujeitos que dele participam. As primeiras observações realizadas implicaram meu engajamento para a compreensão do que denominei “três pilares”, os quais guiaram a condução deste estudo. São eles:

- Qual é a percepção que os sujeitos participantes do Programa Ensino Integral possuem sobre essa nova experiência?
- Na visão desses atores sociais, o que diferencia o PEI da escola de ensino regular?
- O que esses sujeitos aprendem nesse espaço?

Para reunir os dados que me auxiliassem a compreender esses pilares, decidi realizar uma pesquisa qualitativa, sobre a qual tratarei adiante.

Participaram desta pesquisa duas escolas públicas estaduais de São Paulo, uma voltada ao atendimento de estudantes do Ensino Médio e outra, a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A escolha por essas instituições teve como critério que elas fossem consideradas como locais de referência e excelência, reconhecidas pelo bom trabalho executado. As duas instituições de ensino selecionadas são tidas como modelo na rede estadual de São Paulo. A imagem de ambas é, por esses motivos, utilizada pelo Governo Paulista para divulgação do PEI.

Visando a garantir o anonimato das instituições e dos sujeitos, todos os nomes são fictícios. A autorização dos gestores para a realização da pesquisa foi o primeiro documento a

ser assinado. Aos participantes, foram explicados os objetivos da pesquisa, a questão do anonimato como forma de preservar ocultas suas identidades e a necessidade de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de modo que todos se sentissem livres para participar ou não das atividades propostas.

As providências relativas ao Comitê de Ética⁹ foram tomadas conforme a aprovação dada no Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE), registrado sob nº 49553015.6.0000.5482, em 09 de dezembro de 2015.

2.1 A pesquisa qualitativa no contexto escolar

A pesquisa qualitativa como abordagem e metodologia nas ciências sociais busca descrever uma determinada cultura e possibilitar ao pesquisador a compreensão do outro inserido em seu contexto e em interação com seus pares (PFAFF, 2011). Para alcançar esse objetivo, o pesquisador utiliza um conjunto de técnicas, dentre elas a observação, as entrevistas e a análise documental, para coletar os dados que o ajudem a compreender as crenças, os valores e os costumes de um determinado grupo (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Uma das características da pesquisa qualitativa é o tempo de permanência do pesquisador no campo estudado, na busca por identificar as relações ocorridas nesse espaço. Uma segunda característica é a descrição detalhada dos fatos observados. Esse material serve de subsídio para as análises que serão feitas das entrevistas e das demais informações que serão coletadas pelo pesquisador.

Pfaff (2011) afirma que a pesquisa qualitativa tem por objetivo a investigação de comportamentos de grupos que não são familiares ao pesquisador, e que cabe a este buscar descrever a cultura do grupo estudado, ressaltando suas peculiaridades e perspectivas. Demanda-se desse profissional uma grande capacidade de sintetizar e sistematizar os dados coletados nas observações e nas entrevistas.

Como o foco desta pesquisa é saber, partindo das relações estabelecidas pelos sujeitos que transitam na escola, quais aprendizagens são proporcionadas e percebidas por eles como ligadas ao desenvolvimento do PEI, quais suas razões para o ingresso nesse programa e quais diferenças eles apontam entre o ensino regular e o PEI, neste trabalho, escolhi uma abordagem metodológica qualitativa, utilizando, na coleta de dados, os seguintes instrumentos: entrevista, análise de documentos e observação.

⁹ PLATAFORMA BRASIL: Toda pesquisa com seres humanos precisa ser submetida ao Comitê de Ética. Para mais informações, acesse o site: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>.

André (2011) indica algumas características que definem a pesquisa qualitativa, a saber: a interação entre o pesquisador e o grupo/sujeitos, sem a intenção de modificar o ambiente estudado; a ênfase no processo, e não em um produto acabado; e a preocupação em observar como as pessoas contam suas experiências, relacionam-se com elas e com seu entorno e interpretam-nos.

Destaco, dentre as características indicadas por André (2011), dois pontos importantes que justificam minha escolha por esse tipo de pesquisa: minha preocupação está centrada no processo, nas relações e nas aprendizagens advindas dele – e não em um produto final, acabado – e no modo como as pessoas “veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (ANDRÉ, 2011, p. 29).

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador é “o instrumento principal na coleta e análise de dados” (ANDRÉ, 2011, p. 28). Assim, minha participação envolveu visitas às duas escolas, para observar os sujeitos interagindo em diferentes momentos: nas reuniões com pais, nas formações com o professor coordenador geral, nas atividades dos alunos nos Clubes e em contato com o gestor e com os professores. Essas participações possibilitaram-me definir quais seriam os temas a serem abordados nas entrevistas.

A seguir, apresentarei as escolas, bem como os sujeitos que participaram desta pesquisa.

2.2 As escolas participantes

2.2.1 A escola São Pedro

A escola São Pedro, participante do PEI, está localizada na zona oeste do município de São Paulo. De acordo com informações da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), no ano de 2015, essa região possuía uma população de 24.400 habitantes, dentre os quais, 5.548 sujeitos tinham entre 0 e 19 anos¹⁰.

Dados da Secretária da Educação do Estado de São Paulo indicam que essa região possui 15 escolas estaduais, sendo: 7 de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 8 de Ensino Fundamental – Anos Finais.

Dessas 15 escolas, algumas oferecem também outros níveis de ensino: 10 oferecem

¹⁰ Dados divulgados em julho de 2015. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/projpop/index.php?pes=3>. Acesso em: 01 nov. de 2015.

Ensino Médio; 4, Educação de Jovens e Adultos; e 1 (uma), Ensino Integral Fundamental (SÃO PAULO, 2015).

De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a região possui 53 escolas municipais que oferecem Ensino Fundamental e 2 (duas) que oferecem Ensino Fundamental e Médio.

Juntos, Estado e Município atendem, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, 4.497 sujeitos com idades entre 6 e 17 anos¹¹.

A escola estadual São Pedro, na modalidade Ensino Integral – Anos Finais do Ensino Fundamental, atende 453 alunos, distribuídos em 23 turmas. À noite, a escola trabalha também com Educação de Jovens e Adultos.

O prédio possui 27 salas de aula e conta com 38 docentes (um com formação em Educação Especial) e 6 funcionários que desempenham funções técnicas ou administrativas. A escola atende 9 alunos que possuem algum tipo de deficiência.

O prédio está organizado da seguinte forma: uma sala de leitura; um laboratório de ciências; um laboratório de informática, com acesso à internet banda larga; um pátio coberto; uma quadra de esportes coberta e uma descoberta. A escola conta, ainda, com uma área verde, onde os alunos desenvolvem atividades atreladas às Disciplinas Eletivas.

Há também: uma sala para os professores fazerem suas refeições; uma sala de estudos (ou para reuniões entre os professores de área ou com o professor coordenador geral); uma sala para o diretor; uma sala para a vice-diretora; uma sala para o professor coordenador geral; uma sala para os professores coordenadores de área; almoxarifado; refeitório para os alunos; e estacionamento para os professores.

O entorno da escola conta com alguns comércios, como: padaria, mercado, lojas de produtos/acessórios para animais, lojas de roupas, oficinas mecânicas, uma grande empresa de ônibus e um parque com 109.800 m². As construções próximas da escola são casas destinadas a residência ou ao comércio.

2.2.2 A escola São Francisco de Assis

Com uma área de 1.521,11 km², a região que abriga a escola São Francisco de Assis, Ensino Médio Integral, tem 433 anos e está situada na zona norte do município de São Paulo. Dados da Fundação SEADE indicam que, no ano de 2015, a região possuía uma população de

¹¹ Estado: 2.934 sujeitos. Município: 1.563 sujeitos.

141.255 habitantes, sendo 34.520 crianças, adolescentes ou jovens, uma população com idades entre 0 e 19 anos (SÃO PAULO, 2015)¹².

Essa região conta com 13 escolas estaduais sendo: 7 de Ensino Fundamental – Anos Iniciais e 6 de Ensino Fundamental – Anos Finais.

Dentre essas 13 escolas, algumas oferecem mais de um nível de ensino: 5 oferecem Ensino Médio; 4, Educação de Jovens e Adultos; e 1 (uma), Escola de Ensino Integral Nível Médio.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a região possui 35 escolas espalhadas em duas regiões que, juntas, atendem 29.091 alunos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais.

A escola São Francisco de Assis está situada na parte mais alta do bairro, o que, segundo o diretor, é um fator que desencorajava os alunos a quererem estudar lá, pelas dificuldades de acesso (vuelas e ruas estreitas e íngremes) e pela precariedade das condições materiais em que a escola se encontrava (mobiliário destruído, escola pichada, falta de equipamentos para trabalhar, falta de professores). No entanto, isso foi antes do Ensino Integral.

O bairro é predominantemente residencial e conta com alguns pequenos comércios. A uns 15 minutos da escola, a pé, há uma grande avenida que concentra boa parte do comércio da região.

Essa unidade escolar conta com 195 alunos (dois são de inclusão) regularmente matriculados, divididos em 7 turmas que funcionam em período integral, das 7h30 às 17h. O corpo docente é formado por 14 professores.

O prédio possui: 10 salas de aula; uma sala de leitura; um laboratório de ciências; um laboratório de informática, com acesso à internet banda larga; um pátio coberto e um descoberto; uma quadra de esportes coberta e uma descoberta; uma área verde que serve para as atividades desenvolvidas com os alunos; um elevador, que dá acesso ao primeiro andar; e rampas de acesso ao pátio e às quadras.

2.2.3 Implementação do PEI nas escolas pesquisadas

Embora as duas escolas participantes da pesquisa compartilhem das mesmas diretrizes do PEI, cada uma vive condições e realidades próprias, dado o nível de ensino que atendem: a

¹² Dados divulgados em julho de 2015. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/projpop/index.php?pes=3>. Acesso em: 01 nov. de 2015.

Escola São Pedro atendendo alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais e a Escola São Francisco de Assis, alunos do Ensino Médio.

Chegar a essas escolas é sentir-se acolhido. Elas são livres de marcas que, de certa forma, tornariam o ambiente escolar hostil. A quantidade de grades, cercas e arames é muito reduzida, em comparação a algumas escolas públicas situadas nas regiões mais periféricas do município de São Paulo, e as duas escolas não possuem pichações, nem nas paredes, nem no mobiliário.

Essas duas unidades participam de um primeiro grupo de escolas que aderiu, inicialmente, ao programa: a escola São Francisco de Assis, em 2012, e a escola São Pedro, em 2013.

Não figura como foco desta pesquisa questionar as razões que fizeram com que elas ingressassem no PEI, dado o número de escolas existentes na região que também poderiam ter aderido ao programa, desde que atendessem às normas da Secretaria da Educação. Porém, gostaria de ressaltar uma informação que considero pertinente mencionar, para que possamos compreender o contexto em que esse projeto teve início: a questão da vulnerabilidade social do entorno e a adesão da comunidade escolar a projetos de superação dessa vulnerabilidade.

De acordo com a Fundação SEADE, no ano 2000, as regiões onde estão situadas as escolas, no município de São Paulo – zona oeste (escola São Pedro) e zona norte (escola São Francisco de Assis) –, possuíam um Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) entre 39 e 52 pontos, numa escala de 0 a 100, um índice de média vulnerabilidade.

Ainda de acordo com a Fundação SEADE, regiões periféricas como estas, quando possuem índices socioeconômicos e demográficos que interferem negativamente no desenvolvimento dos jovens, apresentam-se como localidades favoráveis à implementação de projetos como o PEI.

Embora não sejam regiões de alta vulnerabilidade, o que seria um dos critérios para a escolha e a aceitação das proposições para implementação do PEI nessas escolas, as comunidades escolares de ambas aceitaram e reivindicaram implantação do programa.

O critério de alto Índice de Vulnerabilidade Juvenil traz à tona o seguinte questionamento: esses programas terão como foco o aprendizado dos alunos e dos demais sujeitos que nele transitam, ou a ampliação do tempo tem como foco acolher os alunos, atendendo à finalidade de tirá-los das ruas e dos perigos que os rondam? Não se trata de responder a esse questionamento, mas de marcar as possibilidades oferecidas pelo PEI, uma vez que se observa que a proposição do programa parece trazer benefícios aos alunos.

2.3 Os sujeitos participantes

Os critérios para a seleção dos sujeitos participantes desta pesquisa foram: sua disponibilidade de tempo e vontade de participar da pesquisa e que estivessem vinculados ao Programa Ensino Integral (PEI). Não houve indicação dos sujeitos por ninguém na unidade escolar e também não foi feita nenhuma seleção prévia dos participantes.

A seguir, apresento em dois quadros algumas informações sobre os participantes da pesquisa, nas duas escolas (Quadros 2 e 3).

Quadro 2. Profissionais participantes da Escola São Francisco de Assis

Nome	Cargo/Função	Formação	Tempo de docência (anos)	Tempo na escola (anos)
Teresa	Coordenadora da SEESP	Letras – Português e Inglês; Pedagogia	20	-
Francisco	Diretor	Tradutor e Intérprete; Letras – Português e Inglês; Pedagogia: supervisão e administração; Pós-graduação em Gestão	22	2
Mariana	Vice-diretora	Matemática	20	2
André	Professor coordenador geral	Química e Pedagogia	29	2
Susana	Professora coordenadora de área e docente	Geografia	20	2
Elisa	Docente	Português	23	2
Laura	Docente	Artes	24	2
Alice	Docente	Educação Física	25	2
Lívia	Docente	Química e Matemática	19	1
Sara	Sala de leitura	Biologia	25	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 3. Discentes participantes da Escola São Francisco de Assis

Nome	Ano escolar
Bárbara	3º ano EM
Fernando	1º ano EM
Geovane	2º ano EM

Nome	Ano escolar
Joana	3º ano EM
Leandra	3º ano EM
Leandro	3º ano EM
Luana	3º ano EM
Luís	2º ano EM
Magali	3º ano EM
Robson	3º ano EM

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na escola São Francisco de Assis, entrevistei: o diretor, a vice-diretora, o professor coordenador geral, 1 (uma) professora coordenadora de área, 5 professores, 1 (uma) coordenadora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e 10 alunos.

À exceção da coordenadora Teresa, que trabalha na SEESP, os demais sujeitos estão presentes na escola todos os dias.

Dentre os docentes, a professora Livia é a única que entrou na escola no segundo ano do PEI e que possui menos de 20 anos de docência. Os demais profissionais possuem de 20 a 30 anos de docência e estão no PEI desde seu início.

Das seis professoras entrevistadas, uma delas é professora coordenadora de área (PCA).

Dentre os alunos participantes, 5 são mulheres e 5 são homens. Todos são alunos do Ensino Médio, do 1º ao 3º ano. No momento da entrevista, não lhes foi perguntado há quanto tempo estavam nessa escola.

Quadro 4. Profissionais participantes da Escola São Pedro

Nome	Cargo/ Função	Formação	Tempo de docência (anos)	Tempo na escola (anos)
Pedro	Diretor	História	27	2
Vanessa	Vice-diretora	Matemática	37	2
Carla	Professora coordenadora geral	Língua Portuguesa	22	2
Maria	Professora coordenadora de área e docente	Matemática	23	2

Nome	Cargo/ Função	Formação	Tempo de docência (anos)	Tempo na escola (anos)
Fernanda	Professora coordenadora de área e docente	Língua Portuguesa	13	2
Ana	Docente	Magistério; História e posterior complementação em Geografia	23	2
Andrea	Docente	Matemática	17	2
Bruna	Docente	Ciências	16	2
Carlos	Docente	Artes	15	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 5. Discentes participantes da Escola São Pedro

Nome	Ano escolar
Analina	8º ano EF
Celeste	8º ano EF
Elizabeth	9º ano EF
Juliana	9º ano EF
Marisa	9º ano EF

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na escola São Pedro, todos os profissionais estão no PEI desde seu início, em 2013. Nela, entrevistei: o diretor, a vice-diretora, a professora coordenadora geral, 2 (duas) professoras coordenadoras de área, 4 professores e 5 alunos.

Há 4 docentes com menos de 20 anos de docência e temos a vice-diretora como sendo a profissional com mais tempo de atuação na educação: 37 anos.

Dentre os alunos participantes, todos são do sexo feminino e estão no 8º ou no 9º ano do Ensino Fundamental. As alunas Elizabeth e Marisa estão na escola São Pedro há 4 anos. Do grupo, a aluna Juliana é a mais nova, tendo 6 meses na escola.

A seguir, apresento como os dados foram organizados e quais categorias emergiram da análise das entrevistas.

2.4 Instrumentos da pesquisa: observação e entrevista

Para realizar as entrevistas e as observações, elaborei um cronograma que foi apresentado aos diretores das escolas, de maneira que houvesse o mínimo de interferência

possível nas atividades regulares de professores, alunos, coordenadores e do diretor. Assim, os encontros foram marcados nos momentos em que esses sujeitos estivessem em horas de estudo, ou que dispusessem de tempo.

2.4.1 A observação

Conforme foi acordado com os gestores das escolas, iniciei a coleta de dados pela observação; posteriormente, realizei as entrevistas.

A observação, realizada no primeiro semestre de 2014, entre abril e junho, geralmente no período da tarde, das 12h às 17h, ofereceu-me possibilidades de estabelecimento de algumas decisões para a continuidade do próprio processo de observação.

Nas escolas visitadas, busquei observar os sujeitos em diferentes momentos, a saber: reunião de pais; formações com o professor coordenador geral; atendimento do gestor a alunos, professores e funcionários da escola; alunos em aula com os docentes, nos momentos de almoço, nos Clubes Juvenis e na Culminância (momento de apresentação dos trabalhos elaborados por eles alunos durante o semestre).

A observação implica o envolvimento do pesquisador com a realidade pesquisada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) e permite construir um elo de confiança para que os pesquisados sintam-se confortáveis com a presença do pesquisador. André (2011) afirma que, na observação, sempre há um grau de interação do pesquisador com o fenômeno estudado, fazendo com que ele, pesquisador, afete e seja afetado por essa situação.

Atento a tal fato, nesta pesquisa, eu tomava algumas notas, no período em que estava no ambiente escolar; buscava registrar as interações entre os sujeitos, bem como descrever a realização das atividades e as características do ambiente em que elas eram realizadas; tomava notas da postura do diretor, dos coordenadores, de professores e alunos, e também de suas falas e do modo como eles se relacionavam.

Após minha saída da escola, eu reescrevia as observações, considerando minhas impressões sobre o observado e o que eu havia conversado com os sujeitos, e buscava, nos documentos legais do PEI (2012a, 2012b, 2012c, 2014a, 2014b, 2014c), pistas sobre: os itens que poderiam ser aprofundados na observação, considerando que eu desejava saber o que pensavam os sujeitos que participavam do programa; o significado do PEI em suas aprendizagens e seus relacionamentos na escola, identificando as aprendizagens pessoais e as ressignificações; e o espaço e tempo escolares em que as atividades eram desenvolvidas pelos diferentes sujeitos que circulam na escola.

As observações converteram-se em uma valiosa fonte de dados, material que será utilizado na análise dos dados, porém que foi fundamental em um momento anterior, na elaboração dos temas a serem discutidos nas entrevistas com alunos, professores, coordenadores e diretores.

A seguir, apresentarei como as entrevistas foram realizadas nesta pesquisa.

2.4.2 As entrevistas

As entrevistas foram realizadas nas duas escolas, no segundo semestre de 2014, entre os meses de outubro e novembro. Elaborei um cronograma, apresentado e aprovado pelos diretores, como forma de identificar os momentos mais propícios para a realização das entrevistas. Como a escola é uma instituição dinâmica, algumas adaptações precisaram ser realizadas, mesmo tendo um cronograma predefinido.

Com o objetivo de saber a percepção dos sujeitos sobre o Programa Ensino Integral (PEI), quais seus aprendizados nesse programa, quais as diferenças desse modelo para o ensino regular e qual o significado/percepção sobre o programa, e tendo em vista que as observações realizadas indicaram que o melhor instrumento a ser utilizado seria a entrevista, optei por esta como segundo instrumento de coleta de dados, que possibilitaria um aprofundamento dos itens observados e proporcionaria mais interação entre mim e os pesquisados.

Entendo, como aponta Morgado (2012, p. 74), que as entrevistas, “[...] como técnica de recolha de informação, [...] permitem obter material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores, mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho”.

A escolha pela entrevista deu-se, então, pela possibilidade de captar a percepção direta do entrevistado e, de posse de sua fala, produzir um documento que expressasse a realidade, do ponto de vista de quem estava inserido no contexto pesquisado.

Realizei entrevistas semiestruturadas, pois esse tipo de entrevista permite ao entrevistador fazer as adaptações que considere adequadas. “As informações que se quer obter e os informantes que se quer contatar [...] são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento flexível” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Dada a dinâmica proporcionada por essa técnica, a entrevista

[...] pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por

parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista, constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida (HAGUETTE, 2011, p. 81).

Tendo um roteiro temático (Quadro 6) para conduzir a entrevista, eu esclarecia os temas a serem discutidos e solicitava aos sujeitos sua permissão para realizar o registro.

Quadro 6. Roteiro de entrevista com docentes, discente e gestores

Temas	O que se pretende estudar com as repostas obtidas
Aprendizagens que esse programa te proporciona.	Esperava-se que o sujeito falasse sobre suas aprendizagens e contasse em que momentos/situações ele as percebia e como essas aprendizagens contribuíam para seu desenvolvimento.
Diferenças entre a escola de ensino integral e a de ensino regular.	Esperava-se que o sujeito fosse capaz de contar das experiências que teve na escola regular e na escola de ensino integral e quais os pontos mais relevantes que ele destacaria nessas duas vivências.
Significado desse projeto para você.	Esperava-se que o sujeito contasse as razões/motivos que contribuíram para o ingresso no PEI, bem como o desejo de permanecer nele ou não.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Todas as entrevistas foram realizadas nas respectivas escolas. Algumas foram realizadas na sala dos professores; outras, na sala de algum dos coordenadores; outras, na sala de informática; algumas no pátio (especialmente com os alunos). Buscava-se, naquele momento, o local mais acessível e sossegado para a realização da entrevista.

Em alguns momentos, foi necessário realizar a entrevista em grupos de dois ou três professores, dada a disponibilidade de tempo deles. Mesmo assim, houve possibilidade de respostas individualizadas, pois os sujeitos compartilhavam experiências semelhantes, com eventuais trocas, acerca de algum tema específico.

As entrevistas foram gravadas, com a anuência dos participantes, e posteriormente transcritas, o que me possibilitou buscar, nas falas dos sujeitos, elementos que indicassem suas aprendizagens nesse novo espaço, sua percepção sobre o PEI e as diferenças pontuadas por eles entre a escola regular e a integral.

À medida que eu realizava as observações e as entrevistas, procedia à análise documental do PEI, fato que me possibilitou verificar como o programa foi pensado e de que modo os sujeitos (discentes, docentes, coordenadores, gestores e demais funcionários da escola) são vistos pelos propositores desse programa.

2.5 Organização dos dados

Para iniciar a análise dos dados coletados nesta pesquisa, as entrevistas foram transcritas e organizadas em quadros (disponíveis no CD-ROM anexo), nos quais as falas são destacadas em função de sua relação com os objetivos da pesquisa.

No momento da análise das entrevistas, os trechos selecionados foram lidos considerando-se o que foi observado por mim, nos diversos momentos, buscando consensos e dissensos, para que eu pudesse verificar se o informado estava em consonância com o vivido (pelos sujeitos) e/ou o observado (por mim).

Pfaff (2011, p. 257) adverte-nos de que, na análise dos dados, um princípio muito importante é a necessidade da “triangulação de diversos métodos de coleta de dados”. No momento da análise, o pesquisador precisa relacionar os dados dos sujeitos, coletados nas entrevistas, com os dados registrados por ele nas observações, fazer essa análise à luz dos documentos oficiais e dos produzidos pelas pessoas que atuam no campo pesquisado, e trazer seu ponto de vista, pois “temos que reconhecer que estamos recebendo meramente o retrato que o [entrevistado] [...] tem de seu mundo, cabendo a nós, pesquisadores, avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a ‘realidade objetiva’, ou factual” (HAGUETTE, 2011, p. 82-83).

As falas de alunos, professores, coordenadores e diretores foram agrupadas, dadas as similaridades que apresentavam, buscando conhecer: as relações estabelecidas pelos sujeitos que transitam na escola; quais aprendizagens são proporcionadas e percebidas por eles como ligadas ao desenvolvimento do PEI; quais as razões para seu ingresso nesse programa; e quais diferenças esses sujeitos apontam entre o ensino regular e o PEI. Destaquei também aquilo de singular e próprio que os sujeitos apresentaram em suas falas, ou que as escolas mostraram e que foi observado por mim.

A análise dos dados deu origem a duas categorias e a cinco subcategorias, explicitadas a seguir.

2.5.1 Categoria 1: Condições materiais e imateriais para a implementação do programa

Esta primeira categoria traz um conjunto de falas que indicam, pelo olhar do próprio sujeito ou do outro, quais características são percebidas pelos professores, alunos, diretores e coordenadores como importantes e constituintes dos sujeitos que ingressam no PEI, e divide-se em duas subcategorias:

- Estruturantes da permanência do sujeito no PEI;
- Características dos sujeitos (potencializadas/cobradas/esperadas pelo PEI): condições como determinantes do perfil de sujeito que ingressa e participa do programa.

Nesta pesquisa, compreendo como “condições materiais” a oferta de uma infraestrutura que conta com laboratórios equipados, salas com lousa digital e Disciplinas Eletivas (desenvolvidas pelos docentes), bem como o funcionamento de Clubes Juvenis, propostos e desenvolvidos pelos próprios alunos.

Além do mais, devem ser consideradas ainda as condições proporcionadas pela completa lotação de cargos que constituem o PEI, pois ele possui, além de uma infraestrutura física, uma estrutura organizativa, com pessoal administrativo constituído de auxiliares de cozinha e de limpeza (funcionários terceirizados) e agentes de organização escolar, que têm a função de realizar tarefas delegadas pelo diretor na parte de secretaria, sendo um deles denominado gerente administrativo, que precisa fazer prova de habilitação para ser escolhido pelo diretor. Esse profissional aponta as presenças e as ausências dos professores, realiza os apontamentos para pagamentos e auxilia o diretor em toda a parte burocrática e administrativa do trabalho.

As condições imateriais estão atreladas ao desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e a todas as atividades que são executadas na própria escola por gestores, docentes e discentes, com o intuito de proporcionar a ressignificação das relações e a criação de espaços e tempos para que docentes, discentes e outros profissionais possam estudar, formar-se e relacionar-se na própria unidade.

Considerando que a estrutura do PEI foi desenvolvida para que as condições materiais e o ambiente atuassem como facilitadores de diferentes aprendizagens pessoais e curriculares, espera-se que as falas revelem como os sujeitos percebem o impacto da ação do outro em seu desenvolvimento pessoal.

2.5.2 Categoria 2: Aprender e reaprender a interagir em diferentes níveis e a trabalhar no espaço escolar

Esta segunda categoria está organizada em três subcategorias:

- Transição da escola regular para o PEI: aprendizagens pessoais;
- Significação e ressignificação das relações estabelecidas no interior da escola;
- Dificuldades e superações percebidas em relação à adaptação ao PEI.

Como o programa foi criado em 2012 e os sujeitos participantes trazem uma vivência do ensino regular (ou não integral), as falas agrupadas na subcategoria “Transição da escolar regular para o PEI” indicam como eles percebem esses dois espaços e quais são suas impressões sobre o programa.

A subcategoria “Ressignificação das relações estabelecidas no interior da escolar” apresenta como os sujeitos participantes do PEI significam ou resignificam as relações que são propiciadas pelo programa, devido à expansão do tempo e à maior proximidade entre os sujeitos, facultadas pelas diferentes atividades desenvolvidas na escola.

A última subcategoria, “Dificuldades e superações percebidas em relação à adaptação ao PEI”, indica quais foram as dificuldades encontradas por esses profissionais e alunos para adaptarem-se ao programa e como eles percebem as possibilidades deste.

A seguir, apresentarei a análise dos dados, feita à luz das informações coletadas nas observações e nas entrevistas, e relacionando-a com o que propõe o programa, nos documentos legais, e com autores que estudam a questão da educação integral em tempo integral.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentarei a análise das falas dos sujeitos que participam do Programa Ensino Integral (PEI), tecendo um diálogo, buscando consensos e dissensos no que foi observado por mim, em vários momentos de interação desses sujeitos na escola, e articulando esses dados ao que foi produzido na temática da educação integral em tempo integral.

O que conduziu a análise das falas dos entrevistados neste estudo foi a busca de pistas que me auxiliassem a responder qual é a percepção que os sujeitos participantes do PEI possuem sobre essa nova experiência; o que, na visão desses atores sociais, diferencia esse programa da escola de ensino regular; e, por fim, o que eles aprendem nesse espaço.

Assim, pude chegar a duas categorias e a cinco subcategorias (Quadro 7), explicitadas no capítulo anterior.

Quadro 7. Categorias e subcategorias provenientes da análise dos dados

Categorias	Subcategorias
1. Condições materiais e imateriais para a implementação do programa	<ul style="list-style-type: none"> • Estruturantes da permanência do sujeito no PEI • Características dos sujeitos (potencializadas/cobradas/esperadas pelo PEI): condições como determinantes do perfil de sujeito que ingressa e participa do programa
2. Aprender e reaprender a interagir em diferentes níveis e a trabalhar no espaço escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Transição da escola regular para o PEI: aprendizagens pessoais • Significação e ressignificação das relações estabelecidas no interior da escola • Dificuldades e superações percebidas em relação à adaptação ao PEI

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelos critérios adotados para responder aos objetivos deste trabalho, algumas falas perpassam várias categorias, como a questão das condições materiais e imateriais, que, embora seja uma categoria, pela sua pertinência e importância, aparece também em outros momentos da análise.

As duas categorias citadas darão nome às duas partes desta análise. Apresentarei o que os sujeitos revelam, por meio de suas falas, visando a destacar quais são as aprendizagens e as

ressignificações ocorridas o espaço oferecido pelo PEI, que o transformam e o tornam um local de aprendizagens que extrapolam o conteúdo curricular.

3.1 Categoria 1: Condições materiais e imateriais para a implementação do programa

Nesta categoria, apresento um conjunto de falas que indicam, pelo olhar do sujeito pesquisado e pelo que foi observado por mim em espaços que contam com condições materiais e imateriais diferenciadas da escola regular, quais características são percebidas como importantes e constituintes dos sujeitos que ingressaram no PEI.

Compreendo como condições materiais a oferta de uma infraestrutura que conta com laboratórios equipados, Disciplinas Eletivas (como as desenvolvidas pelos docentes), bem como o funcionamento de Clubes Juvenis, propostos e desenvolvidos pelos próprios alunos.

As condições imateriais estão atreladas: ao desenvolvimento do Protagonismo Juvenil; a todas as atividades que são executadas, na própria escola, por gestores, docentes e discentes, que proporcionem a ressignificação das relações; e à criação de espaços e tempos para que docentes, discentes e outros profissionais possam estudar e formar-se na própria unidade.

3.1.1 Estruturantes da permanência do sujeito no PEI

Início este item com o diretor Pedro. Ele é formado em História e está na docência há 27 anos. Mostra-se um sujeito que exerce, com muita consciência, seu papel de diretor e líder na escola em que atua e diante da comunidade de pais, os quais frequentam a escola quando são convidados por ele, ou quando precisam conversar com o diretor ou com algum professor.

Ao falar sobre o aluno que frequenta o PEI, ele o faz com tranquilidade. Durante os momentos de observação em que estive com ele, por inúmeras vezes ele interrompeu nossa conversa para atender alunos, professores ou pais de alunos, dedicando-lhes toda atenção e cuidado.

Ele acredita que a escola que ele dirige, que tem como princípio o diálogo, vem obtendo sucesso no processo, na adaptação e no desenvolvimento das atividades com os alunos, pois o trabalho realizado por todos os profissionais da escola permite a esses alunos,

[...] hoje, na escola de Ensino Integral, [...] **perceber qual o papel da educação e a corresponsabilidade do professor** para com ele. O aluno percebeu que ele pode **dialogar** com o professor e ao mesmo tempo **criticar** a aula dele, sem ofendê-lo. Nossa, mas é muito difícil isso? É. Só que antes disso a **direção fez um trabalho com a comunidade** para mostrar o que é **ter autonomia** ou **ser protagonista**. Eu

acho que autonomia é muito mais que protagonismo, não é gritar pelo direito. “A escola é pública, eu tenho que ter qualidade. É sua obrigação ensinar o meu filho.” Isso é guerra. A escola contra a comunidade ou vice-versa. Então, **o papel do diretor já é preparar a comunidade para enxergar que escola que é essa.** Que escola é essa que temos? Que escola que queremos? **Então construiremos juntos essa escola** (Pedro, Diretor – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Durante uma reunião organizada, no sábado, por Pedro e sua equipe, pude observar como ele conduziu a reunião preparada no pátio. Ao afirmar que o papel do diretor é dialogar com a comunidade, ele se atribuiu a função de apresentar e discutir com os pais as mudanças que precisam ser implementadas, mas que, segundo ele, “só terão validade e efeito se forem apoiadas pelos pais”. Executar essa função atende ao que está definido no PEI¹³ como uma de suas atribuições como diretor.

Pedro é respeitado pela comunidade. Antes de os pais conversarem com os professores para se inteirar do rendimento de seus filhos, ele é o primeiro a recepcioná-los na porta da escola, junto com alguns professores, sua vice-diretora e a PCG.

As ações observadas nos diretores que participaram desta pesquisa vão ao encontro do que Paro (2011) afirma ser fundamental que uma escola possua para o bom desenvolvimento de suas atividades, que é uma administração que promova a “partilha de poder entre dirigentes, professores, pais, funcionários” (PARO, 2011, p. 15).

Partilhar o poder tem por objetivo “facilitar a participação de todos os envolvidos na tomada de decisões relativas ao exercício das funções da escola com vistas à realização das suas finalidades” (PARO, 2011, p. 15). Os diretores participantes desta pesquisa atuam nessa linha, ao estabelecerem o diálogo com todos os sujeitos que participam do PEI.

O diálogo e a partilha integram aquilo que denominei, nesta pesquisa, condições imateriais. Esses diretores não passaram a adotar esse comportamento quando ingressaram no PEI, visto que, ao contarem um pouco sobre sua trajetória, percebe-se que o diálogo e a necessidade de chamar cada sujeito a ocupar o papel que lhe cabe são características construídas desde o tempo em que eles lecionavam.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) advertem que o sucesso da escola não deve ser atribuído unicamente ao diretor, mas que este deve ser capaz de congrega os ideais, os desejos e as esperanças da comunidade escolar, buscando a adesão e a participação de todos os envolvidos na vida escolar, em torno de um projeto que seja comum a todos.

¹³ De acordo com o Tutorial de Recursos Humanos do PEI, espera-se que o diretor seja capaz de: “VIII - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao Projeto de Vida” (SÃO PAULO, ESTADO, 2014c, p. 4).

No entanto, as observações realizadas na escola São Pedro permitem-me afirmar que o diretor Pedro é um dos primeiros a estabelecer diálogo com professores, alunos, equipe gestora e pais. Observei, no dia da reunião com os pais, que ele atendeu inúmeros deles após a reunião, demonstrando uma postura firme e tranquila, não transferindo problemas para outra pessoa resolver. Quando um pai chegava com alguma situação-problema, Pedro procurava não expô-lo, e dava o melhor encaminhamento ao caso, no sentido de resolvê-lo.

O diretor Pedro conta que

[...] **a família é muito bem formada no sentido de analisar a importância da escola** [...]. A mãe vai falar, o tio ou o responsável por ele, é verdade. “O diretor falou sobre isso. A vice falou. Os professores citaram isso na assembleia. Vamos trabalhar juntos, né, filho?” Então eu falo que hoje é um momento de vitória. **Nós comemoramos hoje, depois de dois anos, uma escola vitoriosa com o aluno em primeiro lugar** (Pedro, Diretor – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Promover um ambiente agradável para que todos possam desenvolver suas atividades é um dos objetivos desses diretores, e, como nos lembra Paro (2010), o diretor atua como mediador entre as atividades burocráticas e as pedagógicas, que devem ser desenvolvidas por professores, coordenadores, diretores e vice-diretores, com o objetivo de garantir o desenvolvimento das atividades que promoverão o aprendizado dos alunos, finalidade básica da escola.

Para alcançar a excelência acadêmica e o Protagonismo Juvenil, os diretores que atuam no PEI contam com o apoio do corpo docente, dos professores coordenadores de área (PCAs), do professor coordenador Geral (PCG), dos alunos e de suas famílias. O diretor Pedro afirma:

[...] eu já consegui trabalhar a tal ponto que, agora, no começo de outubro, **os líderes de turma, o grêmio estudantil e os presidentes dos clubes pediram uma reunião**. “Ô, diretor, queremos fazer uma reunião!” Nós fizemos uma reunião com 48 alunos e concluímos que precisamos fazer uma passeata [...] para declarar que nós estamos enxergando todos os problemas [*que ocorrem*] aqui, [*no bairro, entre eles*] a violência, com celulares sendo roubados e os buracos [*nas ruas*] (Pedro, Diretor – Escola São Pedro). (Grifo meu)

Sobre a postura do diretor escolar, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 454) afirmam que devemos

[...] destacar o papel significativo do diretor da escola na gestão e organização do trabalho escolar. **A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática** [...]. Uma vez tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. (Grifo meu)

O diretor procura criar espaços para que os alunos possam falar. Essa é outra característica que marca as duas escolas participantes desta pesquisa. Os diretores propiciam tempo e criam espaços nos quais os alunos possam viver uma das premissas do PEI, que é o Protagonismo. Ao falar do que o PEI proporciona, o diretor Francisco afirma que:

O [*ensino*] Integral é a escola que eu já estava buscando [...] é algo que veio para compor com todo o trabalho que eu já vinha desenvolvendo. Hoje eu sinto que essa articulação [*tempo – espaço*] está muito melhor, mas tem muito por se fazer ainda, sempre tem, porém ela me favorece em muitas situações. **Ela me dá oportunidade de contato maior ainda com o aluno.** Eu já tinha isso. **Eu vejo o Protagonismo Juvenil acontecendo. Eles passam relatórios comigo, a gente faz muitas reuniões de liderança. Então era tudo que eu já fazia na outra escola e que aqui faz parte do modelo** (Francisco, Diretor – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Semelhante ao que já foi apresentado sobre o diretor Pedro, o diretor Francisco apresenta-se como um diretor democrático, oferecendo e criando espaços para que todos possam participar das discussões e das decisões que precisam ser tomadas na escola. Ele sempre declarou que todos devem saber exatamente qual função deveriam executar e a quem deveriam se dirigir, caso ocorresse algum problema. Das minhas visitas à escola São Francisco de Assis, presenciei dois episódios que exemplificam o comportamento descrito.

O primeiro episódio refere-se ao fato de que alguns funcionários da cozinha queriam sair no período da tarde para fazer serviços de banco. O diretor conversou com eles sobre isso, mas a primeira conversa não surtiu o efeito esperado – o entendimento de que, por mais que pudessem sair, eles não podiam usar esse argumento todos os dias. Visando a solucionar esse contratempo, o diretor Francisco buscou, em documentos legais, os pontos que indicavam os direitos e os deveres que os funcionários possuíam, e foi discuti-los com eles. Após essa segunda conversa, a questão foi resolvida. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) indicam que essa postura é necessária, pois o diretor sempre deve reunir o corpo docente e demais funcionários da escola para comunicar novas normas e mudanças na rotina de trabalho escolar, ou para esclarecer pontos controversos dessas normas.

Um segundo episódio ocorreu em dezembro de 2014, quando a escola teve os cabos de força roubados no dia em que os alunos apresentariam o produto final das atividades desenvolvidas na Disciplina Eletiva (Culminância). O diretor reuniu todos os professores, funcionários da escola e alunos para decidir se estes fariam as apresentações naquele dia ou se marcariam outra data para isso. A partir da participação de todos os envolvidos, a Culminância aconteceu, porém ela foi dividida em dois momentos. Naquele dia, os alunos apresentaram tudo o que não demandasse energia elétrica e, no começo do primeiro de

semestre de 2015, encenaram a peça teatral.

Sintetizando o que foi indicado até aqui sobre as características identificadas nos diretores e ampliando-as a outros profissionais da escola, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 444) indicam que:

Constituem, pois, **desafios à competência de diretores, coordenadores pedagógicos e professores: saber gerir** e, frequentemente, **conciliar** interesses pessoais e coletivos, peculiaridades culturais e exigências universais da convivência humana; **preocupar-se com as relações humanas e com os objetivos pedagógicos e sociais a atingir; estabelecer formas participativas** e a eficiência nos procedimentos administrativos. (Grifos meus)

Com foco nas relações entre os sujeitos que atuam no PEI e na eficiência que se busca, com o atendimento das necessidades de professores e alunos, destaco, com base nas observações e nas interações realizadas em diferentes momentos e espaços, que ambos reconhecem que as mudanças proporcionadas pelo programa (com a oferta de materiais que auxiliam no desenvolvimento das atividades nas disciplinas curriculares e nas Eletivas, e o tempo estendido que passam na escola) viabilizam uma ressignificação do espaço e do papel que cada um deve desempenhar, promovendo aprendizagens que passam pela valorização do espaço escolar e do reconhecimento das relações humanas, buscando um aprendizado de si e do outro.

A coordenadora Teresa, que não trabalha diariamente em nenhuma das duas escolas, mas que atua na elaboração de estratégias pedagógicas com o PCG, indica pontos que diferenciam o PEI das escolas regulares, bem como os fatores que influenciam no relacionamento de alunos e professores.

Ele [*professor*] tem oito horas do dia dele dedicadas ao aluno [...], nesta escola. Isto a diferencia de outras escolas. Porque, nas outras, os professores correm de uma escola para outra e **aqui não; o professor fica o dia todo comprometido com essa escola, com este aluno.** Então **o aluno tem essa facilidade de conversar com o professor**, esta **proximidade com o professor**, por este tempo maior que eles estão juntos. Diferencia também que **o professor já entendeu que o aluno é sujeito da aprendizagem nesse modelo de ensino. O aluno participa das decisões.** Tanto que nós temos os Clubes Juvenis, as eletivas, o grêmio, que outras escolas deveriam ter, mas eles acham tão difícil montar um grêmio, orientar esses alunos. Alguns [*profissionais*] pensam que, porque a gente fala sobre o protagonismo [*juvenil*], o aluno vai sozinho (Teresa, Coordenadora – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). (Grifos meus)

A fala de Teresa indica o estreitamento do relacionamento entre professor e aluno, mas acrescento a essa informação um dado que possibilita compreender que esse bom relacionamento perpassa todos os ambientes e os sujeitos da escola, mudando o comportamento e a visão que os sujeitos constroem sobre si mesmos.

As coordenadoras da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP), quando visitam as escolas, buscam entrar em contato com os alunos. Para Teresa, um bom “termômetro” para medir as relações é ouvir o aluno, procurando saber o que ele pensa das atividades propostas pelos docentes nas Eletivas e observando o relacionamento deles em outros espaços, como nos intervalos e nos Clubes.

Um ponto importante indicado por essa coordenadora é que outras escolas de ensino regular poderiam adotar uma postura semelhante, no que diz respeito à criação de um Grêmio ou de desenvolver atividades que objetivem formar jovens protagonistas, porém não o fazem. No entanto, sobre os Grêmios Estudantis, Paro (2011) indica que esses espaços destinados aos jovens, para participação nas discussões e nas decisões da escola pública, de certa forma, não tiveram e ainda não têm representatividade, devido à baixa adesão dos alunos, o que não ocorre no PEI.

Nesse caso, a dedicação exclusiva e um maior tempo de permanência na escola facultam uma condição especial, que é a promoção de mais interação entre os sujeitos e o consequente aprofundamento das relações entre si.

Ainda segundo a coordenadora Teresa, há certo preconceito dos profissionais que atuam no ensino regular em relação ao PEI, fato este que faz com que

[...] **muitos [docentes], por não conhecerem, até discriminem o projeto**, porque não leem, não estudam. **Infelizmente, hoje, Rafael, o professor acaba não estudando. Talvez pela correria.** Nós sabemos que **nossa remuneração é pouca**, mas **aí ele corre para uma escola, corre para outra, dá aulas em vários locais e acaba não estudando.** Só o que nós temos é a nossa qualidade e sem essas condições, ela vai sendo pouca também, né? [...] *[Pouca qualificação faz com que]* nossa remuneração seja cada vez menor, porque, enquanto eu não der qualidade de ensino para o meu aluno, eu não vou ter qualidade. **Aqui eles têm esse tempo para estudo.** Por isso, **eles não podem faltar. Quando um falta, o outro não vai poder estudar porque vai ter que cobrir a falta do colega.** Alguns, quando um ou outro falta uma vez, eles cobrem, mas se começa a faltar seguido, eles ficam muito bravos. Porque eles sabem do comprometimento deles. Isso é complicado. **O professor precisa estar mais presente e aqui eles têm esse tempo.** Às vezes, eu falo, o Ensino Integral... mas olhar o aluno já faz a diferença. Porque quando você conversa com o aluno já é diferente (Teresa, Coordenadora – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). (Grifos meus)

Cavaliere (2007), mesmo sem discutir o tempo na especificidade do PEI, traz valiosa contribuição, quando no diz que a construção de uma proposta pedagógica para escolas que atuem em tempo integral deve ser precedida de uma análise das funções que competem à instituição escolar na sociedade brasileira. Essa escola deve possuir uma estrutura que contemple “condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores” (CAVALIERE, 2007, p. 1032), buscando sempre a melhoria da educação oferecida aos

alunos e o crescimento de ambos no processo educativo.

Professores, coordenadores e diretores reconhecem a importância desse tempo para o desenvolvimento das atividades com os alunos e para sua formação continuada. O diretor Francisco, embora indique que sempre teve uma postura semelhante à que adota no PEI, afirma que estudar sempre foi importante e que esse foi um critério observado por ele quando decidiu ingressar no programa.

Ele é um profissional que sempre estudou. Formou-se em Letras – Português e Inglês, depois, cursou Pedagogia: Supervisão e Administração, e realizou uma pós-graduação em Gestão. Quando ele fala sobre sua atuação no ensino regular e, depois, no PEI, ressalta que continua sendo “[...] o mesmo, mas é lógico que a gente sempre aprende. Eu estou aprendendo muito mais ainda nesse modelo. **Aqui eu tenho a oportunidade de poder estudar mais ainda**, e é isso que eu quero” (Francisco, Diretor – Escola São Francisco de Assis). (Grifo meu)

Esse desejo de continuar estudando é uma característica presente nos sujeitos que ingressam e permanecem no PEI. Eles compreendem que o estudo possibilita a melhoria das práticas e que o tempo ampliado, por si só, não é suficiente para propiciar aprendizagens. Eles esperam encontrar, nesse novo espaço, profissionais que compartilhem desse mesmo desejo, que é poder formar-se em serviço e ter tempo para discutir com seus pares os problemas enfrentados no cotidiano.

O desejo de aderir a uma comunidade que valoriza a formação continuada em serviço, como afirma Imbernón (2010), é um fator que proporciona uma formação que parte de dentro da escola e que emerge das necessidades indicadas pelos professores que compartilham, na mesma unidade escolar, experiências e situações cotidianas semelhantes.

É necessário considerar que a “formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores [...] e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes” (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Visando a garantir ao profissional que ingressa no PEI um espaço físico e recursos digitais, para que ele possa estudar, e tempo, para que possa discutir com seus colegas de área, temos que uma

[...] premissa importante a considerar [no PEI] é a **Formação Continuada** entendida como **o educador em processo permanente de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento na carreira**. A educação a distância, tem se revelado forma eficaz de se adquirir o saber, podendo complementar a sua formação, além de, ser um forte componente na replicabilidade do modelo abrangendo novas escolas (SÃO PAULO, 2014a, p. 36).

Ao se referir à possibilidade de formar-se no espaço escolar, a PCG Carla diz que o PEI

[...] possibilita formação. Onde é o ponto? **Formação para o aluno e para o professor.** Este modelo possibilita maior formação para os dois. **No momento, que eu tenho quatro coordenadores, um para cada área e um que alinha todos – você tem formação em todos os sentidos.** Mais momentos de formação e junto com todo o grupo. A formação que eu faço é com o grupo. **Na outra escola [escola regular], o HTPC não é com todo o grupo. A outra escola é fragmentada.** Aqui, temos uma formação em um grupo unificado. Isso ajuda muito. A partir do momento que temos um grupo bem formado e informado [*Carla demonstra alegria ao dizer isso*], a tendência é ter bons resultados (Carla, PCG – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Esse contraponto feito pela PCG Carla, entre o PEI e a escola regular, aponta para algumas características que podem fortalecer o vínculo desses profissionais e alunos com a escola. Carla começa ressaltando que o PEI é um espaço de formação para docentes e discentes e que isso, por mais claro que possa parecer, não é garantido em outros espaços. Normalmente, os horários oferecidos para formação continuada, na escola regular, são inadequados; a rotatividade de professores não possibilita fazer uma formação com todo o grupo; e ainda há um excesso de demandas que sobrecarregam o docente (IMBERNÓN, 2010).

Carla refere-se à fragmentação da formação, mas isso, como ela mesma aponta, ocorre pela impossibilidade de reunir todos os docentes na mesma unidade escolar. O PEI, ao oferecer profissionais como o PCG e o PCA, cria a base para que novas relações se estabeleçam entre esses profissionais. A formação na HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, atividade observada nas duas escolas, apresenta professores e coordenadores que se propõem a discutir e a buscar soluções de forma coletiva.

No horário de estudos do PCA com os professores de sua área, eles discutem e elaboram estratégias para resolver os problemas, considerando a especificidade de sua área de conhecimento. O PCA, de acordo com os documentos legais para o PEI, também atua como docente e isso lhe permite conhecer a realidade escolar vivida por seus colegas. Essa ação desenvolvida pelo PCA vem atender a um problema indicado por Imbernón (2010), na formação continuada, que é o pouco ou nenhum retorno recebido pelo docente sobre a atuação em sala de aula.

Em um segundo momento, o PCA reúne-se com o PCG e, juntos, eles discutem ações, buscando a resolução de algum problema ou a implementação de alguma nova atividade. Quando os PCAs, os docentes e o PCG reúnem-se, o tempo é mais bem aproveitado, pois todos já estão cientes dos assuntos a serem discutidos e os coordenadores já abordaram com

seus colegas de área problemas pontuais, como o desenvolvimento de metodologia para trabalhar determinado assunto.

A professora Laura, que está na docência há 20 anos, pontua que, entre as características oferecidas pelo PEI, ela percebe como positivo o contato direto com o PCG e o tempo para estudo com o PCA. Esse novo espaço para formação aproxima os sujeitos e traz alguns desafios, devido às exigências impostas pelo programa. Ela afirma que, no PEI:

Nós [docentes] temos um contato direto com esse coordenador. Nós temos horários de estudo por área, e depois, em outro momento, temos um **horário de estudo em subgrupos**, todos juntos, que é com o André, Coordenador Geral da Escola [o PCG]. Então a gente tem muito tempo. O que é bacana [no PEI] e o que eu senti de diferente é o que a Elisa está comentando; [no ensino regular] você faz planejamento meio pró-forma bimestral, anual e entrega, e **aqui**, não; **nós somos bem próximos, fora o fato de que somos mais cobrados** (Laura, Professora – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Ao discorrer sobre essas atividades, segundo ela, “mais burocráticas”, a docente indica que se sente deslocada, em alguns momentos, no relacionamento com os alunos. Nas observações realizadas no momento de formação com o PCG ou na sala de estudo, em interação com outros colegas, ela diz sentir que os alunos preferem professores mais jovens, pois estes demonstram mais tolerância com alguns comportamentos que ela não admite. Ela atribui essa postura a seu tempo de docência.

Embora tenha manifestado isso com a colega que estava estudando com ela na hora de estudos, a professora Laura percebe como muito positivo esse protagonismo dos alunos, pois, se os docentes são cobrados para modificar seu olhar sobre esses sujeitos, passando a considerá-los como protagonistas de suas ações e aprendizagens, ela percebe a mudança no aluno, ao afirmar que eles discutem e cobram dos professores se algum item, do que está proposto no Guia de Aprendizagem, documento que apresenta o cronograma do que será estudado no bimestre, não foi trabalhado. Ela fala sobre uma das atividades obrigatórias que deve desenvolver e diz:

Eu estou fazendo agora o guia do quarto bimestre. Nós temos que entregar e seguir. E na minha visão, o que é a diferença [nesse programa], esse guia é colado na sala, a gente passa para os alunos o que eles estudarão naquele bimestre [...] Como as salas são ambientes, se você entrar na sala de artes, o meu planejamento do primeiro, segundo e terceiro bimestres estão colados lá. **O aluno vê, acompanha, cobra da gente: “Por que não fizemos isto?”**, “Por que não chegamos até aqui?”. Se não chegou, este conteúdo vai para o primeiro plano no próximo para nós continuarmos. **Nós temos um trabalho, um andamento junto com eles** (Laura, Professora – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Esse trabalho de parceria estende-se à relação professor-aluno e extrapola o nível profissional. Ao mesmo tempo em que os alunos são formados protagonistas juvenis de suas ações, temos, nesse programa, os profissionais da escola tornando-se protagonistas também.

Nos momentos de observação, nas duas escolas, foi possível identificar alguns docentes atuando em parceria com seus colegas que estavam nos horários de estudo com o PCA, ou realizando alguma atividade para as Disciplinas Eletivas. Conversando com uma das professoras da área de Humanidades, ela me afirmou que as parcerias são livres, que eles podem associar-se com outro colega, independentemente de sua área de atuação. O importante é o projeto que será desenvolvido.

Considerando a importância das parcerias para o desenvolvimento de um ambiente democrático, em que os sujeitos tenham boas relações com as estruturas hierárquicas da escola, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) indicam a necessidade de que professores e demais profissionais da escola sejam capazes de desenvolver habilidades para participar e colaborar com seus colegas num trabalho em equipe. O diálogo deve ser a base dessas relações, sendo que cada sujeito deve ter consciência do que deve realizar dentro dessa estrutura. Isso foi observado quando presenciei os diretores conversando com os alunos, os professores em grupos de formação com o PCA e os PCGs em formação com os docentes e PCAs.

Resgatar a necessidade de se criarem novos sentidos para o espaço escolar é fundamental, pois mudar o olhar provoca mudanças nos sujeitos. Um dos objetivos do PEI é propiciar aulas, aos discentes, atendendo ao que está nas Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, busca-se também o desenvolvimento de atividades que auxiliem a criança, o adolescente e o jovem a construir um comportamento mais autônomo, solidário e que possibilite a construção do Projeto de Vida do aluno (SÃO PAULO, 2014a).

Os alunos que estudam nas escolas que adotaram o PEI percebem o envolvimento dos professores e dos demais funcionários da escola com eles e com sua formação. A aluna Leandra indica que o aluno, para se envolver em algo, precisa compreender o que deve fazer – e isso é esclarecido, nessa escola. Leandra afirma que:

Se você entende qual é o propósito do projeto, isso possibilita você viver cada momento que ele te traz. A cada aula de Projeto de Vida, a cada **conversa com os professores**, a cada oportunidade que você tem de se mostrar um **aluno protagonista**, então eu acho que você aproveita mais quando você se entrega [...] e entende o projeto (Leandra, Aluna do 3º ano EM – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Essa discente está no último ano do Ensino Médio e é uma das alunas que recebeu formação para ser uma jovem acolhedora. O Acolhimento realizado pelo aluno tem por

finalidade sensibilizar o estudante que ingressa no PEI para esse novo modelo de escola – e os alunos antigos recebem formação específica para isso¹⁴. No Acolhimento, tem início a elaboração do Projeto de Vida dos alunos (SÃO PAULO, 2014a).

A proposta do PEI, de possibilitar aos novos alunos um contato inicial com alunos que já estão inseridos no programa, reverbera, de forma muito positiva, nos alunos que promovem essa recepção e naqueles que são recepcionados. Magali, uma das alunas que foi recepcionada por alunos acolhedores, conta o que sentiu com esse primeiro contato:

[...] a gente chega aqui achando que vai ter aquele dia chato com o professor se apresentando e não. **A gente tá conhecendo a escola pelos alunos, pelos olhos dos alunos. Pessoas com a nossa idade, contando para gente como que vai ser.** Isso foi muito legal (Magali, Aluna do 3º ano EM – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

A fala de Magali reforça algo que é fundamental: os sujeitos engajam-se e aproveitam o programa quando compreendem sua proposta. A escola reconhecida como espaço de socialização deveria promover atividades de Acolhimento como esta, nas escolas de ensino regular. Giolo (2012) afirma que o ambiente em que os sujeitos aprenderão precisa ser real, e não uma construção artificial, que não atenda às suas necessidades formativas. Sendo o ambiente artificial, não possibilita que o protagonismo de seus alunos, nem dos profissionais que atuam no espaço escolar, ocorra.

Saber que os alunos novos que participaram desta pesquisa reconhecem positivamente o Acolhimento, uma atividade executada por alunos antigos, permite-me inferir que eles demonstram clareza sobre o papel que a escola e os docentes desempenham em sua formação, porque eles, os novos alunos, começam a mudar o olhar sobre a escola, olhando esse ambiente pelos olhos de seus futuros colegas que já participam do PEI.

Sendo uma das premissas do PEI formar alunos protagonistas, devemos entender isso como a proposição formativa de jovens autônomos, solidários e responsáveis, como citado anteriormente. Em todos os momentos em que observei esses jovens, sejam alunos dos anos finais Ensino Fundamental, sejam do Ensino Médio, vi adolescentes e jovens interagindo e trabalhando com afinho para alcançarem os objetivos a que eles se propunham nos Clubes Juvenis, ou para alcançar as atividades propostas pelos docentes nas Disciplinas Eletivas.

Os adolescentes e os jovens participantes desta pesquisa têm a oportunidade de vivenciar experiências que, segundo Rabelo (2012), são proporcionadas pelo ensino integral. A autora afirma que “a educação integral oportuniza ao estudante sair de si e ir em direção ao

¹⁴ Os alunos que já participam recebem formação e vão para outras escolas do PEI, para nelas serem jovens acolhedores.

que quer ser” (RABELO, 2012, p. 124).

Esses alunos que começam a construir seus Projetos de Vida no primeiro dia de aula demonstram entusiasmo no Acolhimento, e contam com o apoio de seus colegas, professores, gestores e diretor para se integrarem. Em diferentes ocasiões, nos momentos de observação, ouvi alunos que, quando me interpelavam, desejando saber quem eu era, contavam que não admitiam que os alunos sujassem a escola ou que prejudicassem o desenvolvimento das aulas. Eles reconhecem o papel dos docentes e os veem como comprometidos em relação à sua formação.

Celeste, aluna do 8º ano, afirmou gostar da escola porque “[...] **agora nós temos todas as aulas. Não há mais aula vaga, há vários projetos e várias atividades, eletivas e clubes, além das lições.** Eu gosto muito dessa escola” (Celeste, Aluna do 8º ano EF – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Assim como os docentes buscam adequar-se ao que é exigido pelo programa para permanecerem na escola e afirmam que não é fácil a adaptação, os alunos contam as dificuldades encontradas para que a adaptação a essa nova realidade se efetive:

[...] quando começou o projeto, foi difícil para os alunos, porque vínhamos de um lugar que não tinha nada disso aí. **Agora o ensino é bem melhor. A gente aprende, brinca, se diverte e tudo isso estudando.** É difícil falar que sairemos da escola indo para uma não integral, porque nos habituamos com a escola e o modo de trabalhar (Elizabeth, Aluna do 9º ano EF – Escola São Pedro). (Grifos meus)

As falas e as ações desses jovens, em diferentes espaços da escola, desconstroem o discurso de todos aqueles que dizem que adolescentes e jovens são desinteressados pelo que é proposto na escola. As condições materiais, aliadas às ações desenvolvidas pelos profissionais que atuam no PEI, são geradoras de aprendizagens e ressignificações que nos revelam jovens comprometidos com seu futuro e conscientes de que a escola é um importante espaço de socialização e de aprendizagem.

Essas ressignificações também podem ser atribuídas ao fato de, nesses espaços, os sujeitos possuem autonomia e intencionalidade para discutir o que está proposto nas Diretrizes Curriculares, podendo fazer as adequações que julgarem mais adequadas ao contexto da escola em que atuam (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Titton e Pacheco (2012) corroboram essa ideia de ressignificação de espaços, ao proporem que a escola precisa aproximar a prática desenvolvida por seus profissionais da diversidade de experiências vividas por seus alunos fora da escola. Essa aproximação implica uma negociação no modo como os sujeitos se veem e compreendem o sentido de sua profissão.

Rabelo (2012) afirma ainda que as aprendizagens que ocorrem dentro de uma escola que se proponha a desenvolver um ensino integral não ficam restritas ao território da escola. Esta se torna “um espaço de aprendizagem sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha de vida” (RABELO, 2012, p. 125).

Nas duas escolas que participaram desta pesquisa, estamos diante de espaços democráticos de aprendizagem. Cada momento no PEI implica constantes ressignificações dos tempos e dos espaços dessa escola que, pelo indicado até aqui pelos sujeitos participantes, está alcançando o objetivo de garantir trocas que gerem aprendizagens que ultrapassem o que está no currículo.

3.1.2 Características dos profissionais (potencializadas/cobradas/esperadas pelo PEI): condições como estruturantes do tipo de profissional que ingressará no programa

Neste tópico, apresentarei algumas das características indicadas pelos sujeitos que são estruturantes do tipo de profissional que ingressará e que, provavelmente, permanecerá no PEI. Com relação às características do aluno que ingressa, elas serão tratadas adiante, no tópico que vai se referir às ressignificações estabelecidas por eles e pelos demais profissionais do programa.

A análise das falas traz características que indicam ou dão pistas sobre o tipo de profissional que conseguirá permanecer no programa. Segundo o documento orientador do PEI, todos os docentes, coordenadores e diretores que desejam ingressar nesse modelo de escola deverão passar por um processo de avaliação.

Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o **parceiro de fazeres culturais**, aquele que **promove** de muitas formas o **desejo de aprender**, sobretudo **com o exemplo de seu próprio entusiasmo** pela cultura humanista, científica, artística e literária (SÃO PAULO, 2014a, p. 48). (Grifos meus)

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) asseveram que os professores precisam entender que o trabalho dentro de uma instituição escolar requer disponibilidade e abertura para a construção de novas relações com os alunos e os pais. Essas relações são pautadas em práticas que promovem o aprendizado, pois o docente, além de ser parceiro, promotor do desejo de aprender e possuir uma postura que gere entusiasmo nos alunos, no PEI, exige-se também dele dedicação plena e integral, tempo e disponibilidade para continuar aprendendo, pois:

O professor aqui não pode parar de estudar. Quando você perguntou na entrevista, eu falei que **a ausência é um fator, trabalhar com o protagonismo é outro [...].** Hoje, nós sabemos que a educação mudou. **O professor não é mais detentor do saber, do conhecimento.** O professor não pode parar de estudar. Se estamos em uma escola aprendente, todos nós temos que estudar (Teresa, Coordenadora – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). (Grifos meus)

Uma das cobranças feitas a esses profissionais é que sejam capazes de desenvolver o protagonismo em seus alunos; mas também se espera que eles sejam capazes de ser protagonistas de sua ação. O PEI é formado por profissionais que acreditam no potencial do outro, mas que compreendem que

[...] **o aluno não vai sozinho.** O aluno deve ser protagonista, mas **ele precisa ainda de um orientador** e o professor tem que fazer esse papel de **orientar**, de **mediar**, de **propor desafios**, porque é aí que o aluno vai desenvolver seu protagonismo. Não é o professor fazer, mas propor, dizer para o aluno: “Ó, faça esse caminho, vai buscar resposta”. Isso acontece aqui; são diferenciais. (Teresa, Coordenadora – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). (Grifos meus)

Dentre as atribuições conferidas ao professor, figura como necessária sua habilidade para “organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas” (SÃO PAULO, 2014c, p. 7).

O Plano de Ação é um documento que deve ser elaborado por toda a equipe escolar (SÃO PAULO, 2014b) e, nesse ponto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 431) afirmam que é fundamental que o docente, como membro da equipe escolar, possua “conhecimentos relacionados à organização e à gestão” sendo, desse modo, capaz de desenvolver competências para “participar dos processos de tomada de decisões em várias situações (reuniões, conselhos de classe, conselhos de escola), bem como atitudes de cooperação, solidariedade, responsabilidade, respeito mútuo e diálogo”.

Esperar que o professor seja capaz de orientar, mediar, orientar e propor novos caminhos são expectativas atribuídas não só aos docentes, mas a todos os sujeitos que transitam na escola, pois, do diretor ao professor coordenador, todos trabalham com os alunos. Uma das características mais fortes que pude observar nesses profissionais é a capacidade de dialogar e ouvir.

Ampliando, aqui, a discussão sobre os “bons professores”, segundo Marcelo e Vaillant (2011), as características que esses profissionais devem possuir são as seguintes: ter êxito na profissão e ser comprometido com ela; ter amor por seus alunos; possuir conhecimentos pedagógicos adequados; saber utilizar diferentes técnicas para trabalhar com os conteúdos que precisa ensinar; refletir sobre o que faz; considerar a realidade em que está inserido, para promover as adequações necessárias ao que deve ensinar; ser capaz de perceber como seus

alunos reagem ao que está sendo discutido; e participar de comunidades de aprendizagem.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) corroboram o que afirmam Marcelo e Vaillant (2011), pois, de acordo com os primeiros, a escola deve contar com

[...] professores preparados, que tenham clareza de seus objetivos e conteúdos, que façam planos de aula, que consigam cativar os alunos, que utilizem metodologias e procedimentos adequados à matéria e às condições de aprendizagem dos alunos, que façam avaliação contínua, prestando muita atenção na dificuldade de cada aluno (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI 2012, p. 420).

Nas observações realizadas na direção e em outros espaços que contavam com a presença do PCG ou da vice-diretora, percebi a disponibilidade dessa equipe gestora para ouvir e dialogar com alunos, professores, funcionários da secretaria, da limpeza, da cozinha e com os pais de alunos.

Docentes, diretores e coordenadores afirmam ser fundamental, no PEI, para o bom desenvolvimento das atividades propostas, considerar a realidade e as reações dos alunos ao que está sendo discutido. Um diferencial desse programa é a criação ou a possibilidade de deixar claro que há um canal aberto para que a comunicação se efetive em todos os níveis.

Quando destaco que se espera, nesse programa, que os docentes sejam bons interlocutores, indico isso pelo que pude observar nas visitas realizadas às escolas. Os diretores Francisco e Pedro ouvem e procuram o diálogo como ferramentas para resolverem os problemas e/ou para discutirem algum assunto. Francisco nos oferece um panorama de quais são as características que identificam e marcam a ação desses sujeitos no PEI:

Normalmente, o papel do **gestor** é como **mediador**; papel de encaminhamento. Ele [*o diretor*] não tem o papel de colocar mais lenha na fogueira [...]. Não é esse o meu papel. Então, é difícil para mim, como mediador, muitas vezes. Eu consigo fazer bem esse papel, eu acho. Mas, para mim, eu fico com um **desgaste** muito grande. [...] **Eu ouço. Se tem diretor que não ouve, não dá pra eu julgar ninguém.** Mas, assim, eu tenho dificuldades com isso. Se eu ouço demais também é, vamos dizer assim, você também fica esgotado. A sua energia é sugada. Você deseja sempre o melhor para aquela pessoa que está falando para você um desabafo ou está tentando buscar algo; você deseja o melhor (Francisco, Diretor – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Uma atitude de escuta é importante para conciliar objetivos e melhorar as condições de trabalho *entre e para* os sujeitos. Esse comportamento de escuta e mediação reforça o que afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), quando se referem ao papel significativo do diretor como articulador e promotor, junto com sua equipe, de um ambiente com bom clima para se trabalhar, desencadeador de boas práticas docentes em sala de aula.

Como foi revelado na fala do diretor Francisco, essa ação gera um desgaste. Ouvir e tentar conciliar diferentes interesses não é uma tarefa simples, ainda mais quando se trabalha

buscando o melhor para todos. Essa escuta destina-se à constituição de um ambiente acolhedor, no qual todos possam executar suas atividades da melhor forma. O diretor Francisco nos diz ainda que, para promover as melhorias que são necessárias e conseguir

[...] impactar o ambiente, ele [*o diretor*] precisava [*adotar*] uma **característica mais firme**. Uma característica **de busca**; e esta é a minha característica. **Eu sou firme nas minhas palavras**. Se eu prometer que vou fazer, eu vou atrás. Mesmo enfrentando as dificuldades. **Eu sou idealista**. Tenho esse perfil. Sou idealista, **sonhador. Acho que sonhar é a premissa de todo educador**. O educador que não sonha não é educador. É difícil, porque ele tem que trabalhar muito. [...] E a gente trabalha muito com o **contato** (Francisco, Diretor – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Essa característica mais firme está ligada ao compromisso que ele, diretor, estabelece com os sujeitos, mais do que com qualquer postura autoritária. Destaco um momento que indica como Francisco se relaciona e procura construir pontes de respeito, sustentadas no compromisso com o próximo e com o programa.

Durante uma reunião com alunos e professores, para apresentação das Disciplinas Eletivas, Francisco conversou com os alunos e, em determinado momento, alguns deles começaram a conversar um pouco mais alto. O diretor pediu que fizessem silêncio e que prestassem atenção, no que conseguiu o apoio de outros alunos, que também se sentiram prejudicados por não conseguirem ouvir os professores. Como não foi possível o silêncio daqueles primeiros, que tinham acabado de ingressar no PEI (estavam no 1º ano do Ensino Médio e ainda não conheciam o modo de funcionamento da escola), o diretor, sem alterar o tom de sua voz, ou adotar uma postura autoritária, levou os alunos para outro local da quadra, de modo que pudessem continuar assistindo à apresentação das Eletivas e, caso conversassem, não tirariam a atenção dos outros colegas.

O diretor Pedro também usa como instrumento principal o diálogo. Sua conversa tem como foco conhecer os sujeitos que ingressam e vivem no entorno da escola, para desenvolver um trabalho de integração entre a comunidade escolar e a comunidade de fora da escola. É fundamental que os gestores, diante de situações de conflito ou não, promovam o debate por meio da participação de ampla maioria, buscando construir um entendimento entre todos de que a educação é um compromisso que deve ser assumido coletivamente (TITTON e PACHECO, 2012).

Pedro reconhece que o bom desenvolvimento da escola depende de todos, porém acredita no papel do diretor como articulador, assim como também foi relatado por Francisco. Pedro garante que:

Tá provado que **nenhuma escola funciona onde o diretor estiver pedagogicamente ausente**. [...] Hoje, *[risos]* se você organiza a sua escola, *[com]* a comunidade presente, **a comunidade percebe o diretor presente, o aluno percebe o diretor presente, o professor sente segurança com o diretor presente, a escola é discutida com todos os envolvidos na escola**. [...] o aluno tem que andar no corredor e *[dizer]*: “Bom dia, diretor”; “Bom dia, aluno. Tudo bem?”; “Bom dia, fulano”; “Bom dia, professor”; “Aluno, faça o favor, me ajude, pode dar uma força?” Esse contato não existe em muitas escolas. **Você caminha em escolas em que você não conhece o diretor**. Você pensa que o vice é o diretor. Ele, **o diretor, é peça chave do quebra-cabeça**. Porque ainda a comunidade respeita o diretor, não como chefe da instituição, mas como alguém que responde por aquela instituição e que é um vínculo direto com o governo. Por isso que ainda tem essa... entendeu? (Pedro, Diretor – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Ao dizer que o diretor precisa ser alguém presente e conhecido de todos, Pedro afirma que isso tem como premissa construir uma ligação com todos esses sujeitos, ligação essa que possibilite que se sintam seguros para confiar em seu diretor como um líder.

No período de observação, ouvi referências à presença constante e ativa do diretor. Uma funcionária da escola São Francisco de Assis, que trabalhou em outra escola com o diretor Francisco, afirmou que é fundamental o diretor ser alguém presente, capaz de aguçar a curiosidade dos alunos e dialogar com professores, com os demais funcionários da escola e com a comunidade.

O diretor Francisco afirma que:

[...] **ainda há, na rede, professores que não gostam de se misturar com os funcionários**. Eles mesmos falam assim: “Você *[diretor]* não vai comer com a gente?”; “**Eu já estava sentado com um funcionário comendo, por que vou sair com o prato daqui?**”. E comigo não. Eu continuo ali. Eu não vejo isso. **Nós trabalhamos todos juntos. Isso aqui é uma família**. E legal é que a escola hoje já é uma outra linha, né. A gente vê mais essa união (Francisco, Diretor – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Francisco reconhece que a atual estrutura das escolas que não estão no PEI não facilita um comportamento diferente dos docentes e que ainda há certa resistência – principalmente quando há algum professor novo na escola – em desconstruir a ideia de que há alguns espaços que só podem ser ocupados pelos docentes. Mas essa união e esse espírito de comunidade são características valorizadas e que podem ser mais bem desenvolvidas, considerando-se que o diretor procura propiciar um espaço acolhedor e que o programa possibilita mais convívio entre todos.

Por conta do modelo [do PEI], eu participo de todos [os grupos da escola]. E é muito legal. A cada dia, eu fico muito feliz com os resultados. Os alunos, **eu sou o instigador deles**. Ali *[indicando um armário]*, tem o compartimento de robótica. Eu comprei a ideia. Eu não entendo muito de robótica, porque não é minha área, mas eu ajudo. Eu falo assim: “Vamos lá, vamos tentar entender isso aqui? Não estou entendendo. Vamos embora!” E eles montam. Hoje nós temos um Clube Juvenil de robótica, porque o aluno gosta disso, é a cara dele. Não é a minha, mas assim, eu,

como educador, o que posso incentivar para que ele vá atrás, eu faço. Eu faço cara de teatro, eu faço cara de que não estou entendendo. [...] Eu falo, cara de teatro, assim: **é aquela coisa mais no processo de sondagem, monitoramento, sem invadir muito o protagonismo dele.** Se eu falar tudo, ele será uma reprodução minha. Não é este o meu objetivo. **O meu objetivo é a orientação, instigar.** Ou: “O que você poderia fazer? Mas já pensou nisso? Vai atrás”. Então a gente volta a falar sobre esse assunto e assim vai. Então, **essa escola traz para todos essa oportunidade** (Francisco, Diretor – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

As características apresentadas pelo diretor Francisco reverberam em sua ação. Esse Acolhimento se faz presente no dia a dia, dele e dos demais funcionários da escola. Em uma de minhas visitas à escola São Francisco de Assis, pude observar o diretor atendendo um aluno que desejava retornar. O diretor me informou que o aluno saiu da escola no começo do ano, por problemas familiares, mas que agora gostaria de voltar. Não é comum o ingresso de alunos no meio do ano¹⁵, porém, ele o recebeu e os dois conversaram. O diretor ouviu o que tinha acontecido, mostrou-se interessado e feliz em saber que os problemas familiares do aluno haviam sido resolvidos.

Os alunos reconhecem essas características nos diretores e nos demais profissionais da escola. Como o diretor é presente em todos os espaços, os alunos sabem que, quando precisarem de ajuda, poderão contar com o apoio dele. Considerando a ampliação do tempo, a possibilidade de conviver faz com que os alunos sintam-se respeitados e à vontade para falar o que pensam. Pude verificar esse diálogo e esse respeito em vários momentos na sala do diretor, nas salas de aula, nos momentos em que os alunos se reuniam nos Clubes e em reuniões com os docentes, os coordenadores e o diretor. Nas duas escolas, os alunos reconhecem a confiança que é depositada neles pelo diretor, ao afirmarem que, na escola,

[...] o diretor comparece. Em tudo, **ele está presente, falando nas salas, perguntando nas eletivas, clubes juvenis.** [...] **É legal esse espaço que nós temos para poder opinar.** Estamos sendo protagonistas da nossa vida. Eu posso falar: não gostei disso por causa desse ponto (Celeste, Aluna do 8º ano EF – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Trabalhar desenvolvendo o protagonismo é o que se espera de todos os funcionários que atuam no PEI. Como a maioria desses profissionais possui uma longa trajetória na educação, observá-los atuando permite-me afirmar que não considero que qualquer pessoa possa atuar nesse programa, pois, como nos lembram Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), nem todas as pessoas que atuam na escola têm consciência de que suas ações repercutem no outro e geram comportamentos. Ainda se considera que apenas o professor ensine algo.

¹⁵ Resolução SE-52, de 02 de outubro de 2014, artigo 8º, parágrafo único: “poderão ser aceitas transferências de alunos de outras unidades escolares durante o ano letivo, para qualquer ano/série do Ensino Fundamental e/ou Médio, desde que seja assegurada sua adaptação às especificidades da escola do Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2014b, p. 1).

O sujeito, para aderir ao PEI, precisa ter desenvolvido uma predisposição à mudança que o programa, por si só, não confere. Por mais que as condições de tempo – com sua ampliação e a possibilidade de garantir mais convívio entre alunos, professores, coordenadores, diretor e vice-diretor – e o espaço sejam adequados – com recursos materiais, internet, lousas digitais etc. –, espera-se que todos sejam capazes de identificar em que precisam melhorar.

O diretor Pedro, ao contar sua trajetória, indica que seu ingresso no PEI é algo que contribuiu e agregou positivamente para o bom desenvolvimento das atividades do programa. Ao falar de seu envolvimento com os alunos, ele diz que o reconhecimento destes é algo visto por ele como positivo, pois:

Muitos alunos que hoje são profissionais da educação, titulares de cargo na prefeitura, no estado e que lecionam em faculdades, dizem: “Pedro, eu me atraí pela educação quando você, na sala de aula, parava tudo, diante da manifestação negativa de um aluno. Você não punia o aluno. [...] **Isso despertou em mim que é possível ser um educador que, de fato, forme para a vida**”. Esse é o maior desafio. Tudo que eu critiquei nos professores, que eu não tive apoio enquanto professor, tudo que eu critiquei nos coordenadores, eu não tive apoio enquanto professor, aí, como diretor, eu tive que aplicar uma gestão democrática e decidir com os colegas tudo o que eu chorava no passado. **Eu comecei a decidir com os colegas e os professores decidiam comigo. Eu comecei o processo da assembleia com a comunidade.** Mostrava a situação da escola, que às vezes faltava verba para cuidar da parte eletrônica da escola ou a parte... energia da escola, fiação, eletricidade. Muitos pais, “Olha, eu sou eletricitista, eu ajudo”. E o pai vinha ajudar. Parceria. (Pedro, Diretor – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Partindo de sua trajetória profissional, Pedro revela situações vividas na escola regular e o modo como elas influenciaram no tipo de gestor que ele se tornou. Ele indica que a falta de apoio dos colegas, da gestão, dos coordenadores pode inviabilizar a adesão da comunidade escolar aos projetos que precisam ser desenvolvidos.

Do indicado pelo diretor Pedro, os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ressaltam ser fundamental que o diretor seja capaz de liderar e incentivar seu grupo a desenvolver práticas de gestão participativa; de criar as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem de todos na escola; de promover o relacionamento entre os membros da escola; e de oferecer espaços para que as trocas de experiências entre os professores possam se efetivar.

O PEI possui uma infraestrutura física, uma estrutura organizativa, com pessoal administrativo constituído de auxiliares de cozinha e de limpeza (funcionários terceirizados) e agentes de organização escolar, que têm a função de realizar tarefas delegadas pelo diretor na parte de secretaria, sendo um deles denominado gerente administrativo, que precisa fazer prova de habilitação para ser escolhido pelo diretor. Esse profissional aponta as presenças e as

ausências dos professores, realiza os apontamentos para pagamentos e auxilia o diretor em toda a parte burocrática e administrativa do trabalho.

A precária realidade vivida em muitas escolas brasileiras não possibilita a elas contar com a adesão da comunidade escolar. Os professores não podem se dedicar exclusivamente à unidade, pois precisam transitar por várias escolas para conseguirem uma renda que lhes permita atender às suas necessidades de moradia, alimentação, vestimenta e, quando possível, de diversão.

Realizar, na escola, reuniões e assembleias com os pais é uma conduta desenvolvida pelo diretor Pedro, que, mesmo com uma infraestrutura como a do PEI, não dispensa a ajuda e o apoio da comunidade para decidir assuntos ligados aos alunos e à escola. O diretor, para elaborar o Plano de Ação da escola, considera, como está estabelecido nas Diretrizes para o PEI, que

[...] cada comunidade tem características e [...] as suas peculiaridades [...]. É importante descrever o cenário atual ou real, para saber onde a escola pretende chegar, ou seja, o cenário futuro ou ideal; que caminho deve seguir; como deve agir; que instrumentos utilizar, os indicadores, metas, os objetivos de longo prazo e responsáveis por sua execução e seus papéis (SÃO PAULO, ESTADO, 2014a, p. 38).

Dentro do que está previsto no PEI, de buscar a comunidade para dialogar com a escola, as parcerias são sempre bem-vindas e estimuladas.

Segundo Pedro,

[...] uma escola acontece quando existe o diretor que foge da sala dele [*risos*]. Então, quando o diretor foge da sala dele, **acompanha** o trabalho do coordenador, **está presente** nas HTPCs, **decide** problemas com os alunos, decide problemas com os professores, com a **comunidade** e **caminha** ombro a ombro com todos os profissionais da educação, e o primeiro a reconhecer aquela escola é a comunidade (Pedro, Diretor – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Com o apoio da comunidade interna e externa, as escolas podem traçar o próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima, que se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. Nesse modelo:

A escola deve ser formadora de cidadãos éticos, aptos a administrar suas competências e habilidades; eficiente nos processos, métodos e técnicas; eficaz nos resultados, **superando a expectativa da comunidade**, tendo o **estudante como protagonista da construção de seu Projeto de Vida** e os **pais, como educadores familiares e parceiros, conscientes de suas responsabilidades na formação de seus filhos** (SÃO PAULO, 2014a, p. 37). (Grifos meus)

A afirmação do diretor Pedro, de que a comunidade é a primeira a reconhecer o trabalho do diretor, é percebida como algo positivo mesmo por quem acabou de ingressar no PEI. Na época da entrevista, a aluna Juliana estava há seis meses na escola São Pedro e, ao falar, como aluna, de sua relação com o diretor, ela afirmou que:

Ele [o diretor Pedro] é compreensivo, coerente, trata todo mundo com tolerância. Na minha outra escola, o diretor falava palavrão e xingava os alunos. **Todo mundo critica o diretor por ele ser bravo, rígido, mas** eu acho que, no processo que a gente tá, na escola que a gente tá, estamos aqui pra estudar, e não pra ficar zoando. **Eu acho que ele está certo por cobrar assim** (Juliana, Aluna do 9º ano EF – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Quando há coerência entre o discurso e a ação, fato observável e claro quando se procura essa postura nos comportamentos dos profissionais que atuam no PEI, o aluno reconhece que é necessário ter um diretor que faça cobranças. Esses alunos reconhecem a liderança, pois se sentem respeitados e ouvidos.

Em uma de minhas visitas à escola São Francisco de Assis, no momento em que estava na secretaria, uma das funcionárias interpelou-me, questionando qual o objetivo das minhas visitas. Depois que lhe expliquei, ela disse:

O Francisco, ele é **ótimo administrador**, sem dúvida nenhuma. Ele é de primeira linha. **Uma pessoa muito compromissada.** Eu gosto de gente que é compromissada; que tenha uma visão ampla. Ele tem uma visão muito ampla da educação, da escola. Hoje mesmo, a professora Susana, PCA, foi fazer uma reunião em outra escola. Ela ficou encantada, sabe por quê? Sabe quem arrumou aquela escola? Foi o Francisco, quando foi vice-diretor de lá. Então, ele tem essa visão; não é aqui, é a visão da vida dele que é assim. De arrumar os lugares, deixá-los bonitos, confortáveis, não só para o aluno, mas pra gente que trabalha, para os professores, para o pessoal da cozinha (Ana, Secretária – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Tanto o diretor Pedro quanto o diretor Francisco possuem características que foram construídas ao longo de suas trajetórias profissionais e que hoje são reconhecidas pelos funcionários da escola e pela equipe de professores, de coordenadores e pela vice-diretora. O PCG da escola São Francisco de Assis ressalta qual é a característica esperada dos profissionais que pretendem ingressar no PEI:

Tem certos diretores que não têm perfil para trabalhar aqui; não têm. O diretor, o PCG, gente, é **dedicação, mão na massa**. Você não vai ficar atrás de uma mesa. Tem diretores, por exemplo, que só ficam atrás de uma mesa, não fazem nada. O aluno nem conhece o diretor. Nem sabe quem é o diretor da escola (André, PCG – Escola São Francisco de Assis). (Grifo meu)

Ao destacar que o coordenador e o diretor devem ser pessoas proativas, André não se exime de mostrar esse comportamento em vários momentos: durante as reuniões de HTPC,

nas reuniões com a PCA, no atendimento aos alunos e no envolvimento que ele demonstra com o programa. André trabalhava na escola São Francisco de Assis antes da implantação do PEI. Ele, mesmo consciente sobre sua saída da escola, pois o modelo só admite profissionais que tenham sido selecionados, foi um dos primeiros a se mobilizar para organizar toda a documentação para a mudança da escola, de ensino regular para ensino integral.

Essa dedicação revela-se no esmero com que cuida dos professores e dos alunos que o procuram. Na realidade das duas escolas pesquisadas, os PCGs que atuam no PEI dão muita atenção aos que os procuram, ouvindo-os. André acredita que não somente os alunos devem ser protagonistas, mas também os professores. Ele afirma que: “O professor precisa ser um protagonista sênior e aceitar o Protagonismo Juvenil. Se ele não for sênior, ele não vai promover o Protagonismo Juvenil” (PCG André – Escola São Francisco de Assis).

Esse protagonismo apontado por André precisa ser desenvolvido por todos. Uma das características dos sujeitos que ingressam no PEI é a disponibilidade em reconhecer que o outro pode mudar e que é um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem.

Moll (2012) destaca que uma escola que se proponha a desenvolver uma educação integral em tempo integral precisa

[...] “de **professores integrais**” que possam **dedicar-se** aos processos de ensino e **aprendizagem dos estudantes**, ao seu acompanhamento, ao **trabalho coletivo na escola**, ao **diálogo com seus pares**, ao preparo do material didático-pedagógico, ao diálogo **com a comunidade**, além de poder usufruir das possibilidades culturais, estéticas, literárias, tecnológicas que lhes permitam **construir pontes com o universo simbólico dos estudantes** (MOLL, 2012, p. 140). (Grifos meus)

Alguns professores encontram alguma resistência, não em aceitar o protagonismo, mas em compreender e aceitar o comportamento de alguns alunos. Nas duas escolas, há casos assim. Na escola São Pedro, um professor não conseguia estabelecer diálogo com os alunos. Ele compreendia que os alunos deveriam ter um comportamento mais passivo e menos proativo. Segundo o diretor e a PCG da escola, esse docente, mesmo resistindo a certas mudanças, lutava para se adequar e já estava há dois anos no programa.

Na escola São Francisco de Assis, a professora Laura, 24 anos de docência, disse que sua dificuldade se deve aos vários anos de docência que ela possui. Ela compreende que os alunos aceitam e se entendem melhor com os professores mais jovens. Para ela:

[...] assim, a gente brinca que você que é mais velha, você já tem um outro olhar, já tem uma outra visão. Tem umas coisas que o pessoal mais jovem... tem **professor mais jovem** de 24, 25 anos aqui e ele tem uma outra postura; normal isso. **Ele é um professor bacana e a gente é uma professora chata. Porque você não tolera algumas questões, por conta do seu tempo de magistério, da sua idade; você começa a ter outros parâmetros para analisar a sala de aula, né?** Eu não tolero

aluno sentado em cima da carteira e eu não deixo. Embora seja aula de Artes, é uma aula descontraída e tal, mas você deve sentar na cadeira. Pé no chão, não põe o pé pra cima, e outras coisas que acabam tornando o professor chato (Laura, Professora – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Essa característica de profissionais mais resistentes não é um fator determinante para a exclusão do PEI. Sendo bem avaliados nas avaliações promovidas pela escola, os pontos que precisam ser melhorados são discutidos e sempre se busca uma solução que seja boa para todos. O professor que não se adequa pode pedir para deixar a escola, antes que seja desligado. Dessas duas escolas, em apenas uma delas, na Escola São Francisco de Assis, eu soube de um professor que não se adaptou ao programa.

Os diretores reconhecem essas resistências, que, segundo eles, é algo que deve ser encarado positivamente, pois, se todos concordam, quem mostrará o que aqueles que só concordam não veem? O diretor Francisco afirma que, na escola, todos têm uma

[...] relação muito saudável, [...] com todos os funcionários da escola. Todos os funcionários. A gente vive falando que os funcionários daqui, de certo modo, têm uma boa relação comigo, porque eles poderiam me boicotar. Eles não boicotam porque eles gostam muito [*do PEI*] (Francisco, Diretor – Escola São Francisco de Assis).

Esse boicote indicado por Francisco não acontece por parte dos funcionários, nem por parte dos alunos. O diretor Pedro reconhece que seu trabalho envolve o aluno e afirma que ele tem “que buscar trabalhar com o aluno”. Esse trabalho no PEI é viabilizado e tornado realidade, pois os diretores e os coordenadores atuam como tutores dos alunos. Retomando o que já foi dito aqui por alguns alunos: os professores, o diretor e os coordenadores são receptivos e procuram ser atentos às necessidades apresentadas pelos discentes.

No PEI, uma preocupação é a garantia de acesso à informação para a construção do conhecimento. Esse entendimento decorre do fato de que o conhecimento

[...] é uma condição para “o aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com sua influência sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer”. Também possibilita a “capacidade de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas” (SÃO PAULO, 2014a, p. 49).

Um dos espaços para a construção de conhecimento, no PEI, são os Clubes Juvenis. Como forma de conhecer e saber o que pensam os jovens que propõem os Clubes, o diretor guarda as pastas em que os alunos arquivam os registros das atividades desenvolvidas e faz questão de recebê-los para conversar e ouvi-los em suas dúvidas e necessidades. A discente Analina confirma essa postura observada por mim em diferentes momentos, quando afirma

que: “Eu sou líder de clube juvenil. Se eu preciso de material ou uma dica para montar um evento, eu vou lá e falo com ele [*com o diretor*]. **Eles dão liberdade para a gente conversar sobre tudo** (Analina, Aluna do 8º ano EF – Escola São Pedro). (Grifo meu)

Os professores, os coordenadores e a direção da escola atuam como tutores. O programa prevê esse momento de tutoria e especifica que se espera que os profissionais da escola sejam acolhedores e bons ouvintes.

De modo geral, espera-se dos profissionais que ingressam no PEI que sejam: bons ouvintes; atenciosos às necessidades de seus colegas e alunos; capazes de desenvolver estratégias para trabalhar os conteúdos curriculares e as atividades propostas nas Disciplinas Eletivas; trabalhem em equipe – aqui entra o papel do PCA, ao criar espaços formativos com os profissionais de sua área de atuação, e do PCG, ao se articular com o PCA para desenvolver os encontros de formação com todo o grupo; criem laços com a comunidade; e sejam capazes de propor e desenvolver atividades que alcancem o objetivo do programa, que é desenvolver adolescentes e jovens autônomos, responsáveis e solidários.

Termino esta subcategoria com a fala da PCA Fernanda, da Escola São Pedro. Quando todos afirmam que se sentem bem no PEI e que trabalham buscando sempre aprender e desenvolver seus alunos, ela afirma que os profissionais, apesar de algumas desavenças, precisam dialogar. Ela indica que, em alguns momentos, o diálogo pode ser silencioso, porém não menos efetivo, e declara: “Aqui, no PEI, diretor e vice conversam com os olhos” (Fernanda, PCA – Escola São Pedro).

3.2 Categoria 2: Aprender e reaprender a interagir em diferentes níveis e a trabalhar no espaço escolar

Esta segunda categoria, “Aprender e reaprender a interagir em diferentes níveis e a trabalhar no espaço escolar”, está organizada em três subcategorias:

- Transição da escola regular para o PEI: aprendizagens pessoais;
- Significação e ressignificação das relações estabelecidas no interior da escola;
- Dificuldades e superações percebidas em relação à adaptação ao PEI.

Analisei as falas dos sujeitos considerando suas vivências do ensino regular (ou não integral). As falas agrupadas na subcategoria “Transição da escola regular para o PEI: aprendizagens pessoais” indicam como esses sujeitos percebem esses dois espaços e quais são suas impressões sobre o programa.

A subcategoria “Significação e ressignificação das relações estabelecidas no interior da escola” apresenta como os sujeitos participantes do PEI significam ou ressignificam as relações que são propiciadas pelo programa, devido à expansão do tempo e à maior proximidade entre os sujeitos, e facultadas pelas diferentes atividades desenvolvidas na escola.

A última subcategoria, “Dificuldades e superações percebidas em relação à adaptação ao PEI”, indica quais foram as dificuldades encontradas pelos profissionais e pelos alunos para adaptarem-se ao programa e como percebem as possibilidades deste.

3.2.1. Transição da escola regular para o PEI: aprendizagens pessoais

As aprendizagens pessoais narradas pelos sujeitos participantes desta pesquisa passam por suas experiências entre o vivido no ensino regular (privado ou público) e o modo como eles interpretam a estrutura, material e imaterial, oferecida pelo PEI.

Como todos os sujeitos participantes possuem as vivências que embasaram o desenvolvimento desta categoria, destaco que essa transição é um processo que gera mudanças perceptíveis, quando se observam esses sujeitos em interação.

Os alunos que estão no PEI, foco central da escola, seja no Ensino Fundamental ou no Médio, ressignificam o espaço escolar e desconstróem a visão de que os adolescentes e os jovens não têm consciência sobre seu papel e que são avessos a responsabilidades.

Marisa, aluna do 9º ano da Escola São Pedro, expressa como ela percebe o papel do aluno no PEI. Ela estuda nessa escola desde o 6º ano, quando a unidade ainda era de ensino regular e diz: “[...] **devemos saber a hora de mudar.** [...] Para a gente querer que alguém mude, nós devemos mudar primeiro. **Nós somos modelos para os [alunos] mais novos [que estão ingressando no PEI]**” (Marisa, Aluna do 9º ano EF – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Os alunos sentem-se responsáveis pelos colegas mais novos e isso favorece a integração destes, que estão ingressando no PEI. Os discentes, nesse programa, recebem os novos colegas e mostram, por meio de seu olhar, como será essa nova relação com a escola, ao se organizarem em Clubes Juvenis e pelo modo como o Protagonismo é incentivado e trabalhado em todos os momentos.

As diretrizes do Programa Ensino Integral [...] põem em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, **conteúdos e habilidades não cognitivas**, a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao **exercício da convivência solidária**, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação e o **desenvolvimento do Protagonismo Juvenil** (SÃO PAULO, 2014a, p. 8) (Grifos meus)

Quando os alunos vindos de escolas regulares (não integrais) ingressam no PEI, eles trazem comportamentos que são diferentes dos praticados pelos que já estão há algum tempo no programa. Estes, por sua vez, sentem-se responsáveis por acolher os mais novos e por cuidar de sua adaptação, e demonstram uma capacidade de articulação nos grupos que são propostos, bem como no desenvolvimento de algumas atividades. Uma das observações foi realizada durante uma festa de *Halloween*. Fui informado pela vice-diretora que, da elaboração da proposta até a execução do projeto, tudo foi realizado pelos alunos.

Essa mudança de comportamento, nos discentes e nos demais profissionais da escola, permite que os alunos queiram um ambiente acolhedor. “Os alunos podem passar a construir com a escola um tipo de **relação de mais proximidade, na medida em que reconhecem na instituição um espaço aberto a sujeitos e práticas que até então não ganhavam destaque**” (DAYRELL, CARVALHO e GEBER, 2012, p. 162). (Grifo meu)

Os alunos demonstram a clareza que possuem sobre a responsabilidade que carregam na manutenção da mudança ocorrida e indicam ter visão de futuro. A aluna Juliana, uma das mais novas ingressantes no PEI, diz: “Opinião muda, sonho muda. Eu estou saindo daqui, mas quero que esta escola continue para os que virão” (Juliana, Aluna do 9º ano EF – Escola São Francisco de Assis).

Essa mudança é percebida e estimulada pelo gestor. Em um dos momentos de observação, enquanto aguardava o diretor, duas alunas prontificaram-se a me apresentar a escola e contaram como tinham se empenhado para organizá-la.

Ao focar nessa ação protagonista, o diretor Pedro diz que o aluno é um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem e que este

[...] **consegue perceber a diferença de um professor para um educador**. Tem esse detalhe. Eu não estou ali para professar uma verdade para ele [...]. Quando você pega o aluno e coloca ele como participante da situação a ser tratada agora, aí ele consegue assimilar o que você está desenvolvendo com ele. E aí, foi em cima dessa leitura que eu comecei a perceber e aprender com os meus colegas. [...] **Eu preciso me entregar à educação**. É isso que eu quero. **Eu consigo enxergar o aluno, respeitá-lo, ser amigo dele, fazer com que ele perceba a identidade dele na sociedade, enquanto cidadão que tem que decidir, tem que dar um grito de liberdade, ele tem que colocar o governo na parede, tem que questionar o trabalho do professor, tem que justificar a presença dele na sala de aula** (Pedro, Diretor – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Pedro, assim como o PEI, deseja formar mais do que alunos protagonistas. Ele tem clareza de que as mudanças, para acontecerem, levam tempo e que não ocorrem de uma hora para outra. Ao adotar uma postura de trazer o aluno para o centro de sua formação, Pedro espera que os alunos percebam que o que é trabalhado pelos professores dessa escola é mais

do que conhecimento acadêmico. Nesse espaço, os docentes e demais profissionais trabalham comportamentos que podem ser aplicados em várias esferas sociais, por exemplo, na política.

Dayrell (1996) indica que, na escola, o docente, ao trabalhar com seus alunos, deve considerá-los como sujeitos ativos na construção do conhecimento, mas também deve ter clareza de que essa construção não se dá de forma tranquila; ela é permeada por conflitos e por negociações entre aquilo que os alunos esperam da escola e aquilo que os docentes esperam deles. Imbernón (2010) afirma que, se o professor for capaz de aceitar que a mudança, sua e do outro, é possível, isso favorecerá a mudança em sua forma de ensinar e em sua percepção de como os alunos aprendem.

Os jovens protagonistas da escola São Pedro preocupavam-se em ajudar a comunidade vizinha e, incentivados pelo diretor, foram conversar com os moradores. Esse desejo de sair da escola teve origem na instalação de um aterro sanitário no bairro, a contragosto de todos. Essa ação de sair da escola para ouvir a comunidade culminou na elaboração de um documento que foi apresentado a dois deputados na Assembleia Legislativa de São Paulo, reforçando o papel do diretor, de incentivar o Protagonismo Juvenil.

Alunos participativos e conscientes de seu papel, segundo o PCG André, da escola São Francisco de Assis, é um diferencial no PEI. A motivação desencadeada pelo ingresso no PEI e as aprendizagens proporcionadas pelas novas relações construídas indicam que, se o foco do programa é desenvolver jovens ativos, protagonistas, o PEI, por meio das ações desenvolvidas por professores, coordenadores e diretor, seguidas das condições estruturais oferecidas a todos esses sujeitos, faz com que os alunos sejam influenciados e, desse modo, tornem-se capazes de influenciar seus colegas e os demais profissionais da escola.

A aluna Leandra reconhece:

Eu tive a oportunidade de acolher em outra escola e acolher aqui. Então, é muito diferente. Eu cheguei lá e estranhei todas aquelas crianças, todas revoltadas [risos], que não queriam ficar lá o dia inteiro; a diretora que não dava a mínima. **Nós agradecemos pelo diretor que temos.** Lá estavam entrando no projeto. Estavam se adaptando. Nós fomos lá explicar. É estranho explicar o projeto para alunos, porque é como se você estivesse ensinando ele a sonhar, ensinando ele a viver de novo. **Para mim, foi uma sensação muito diferente, porque eu estava ensinando uma pessoa a descobrir um sonho, a sonhar e a lutar por um objetivo. Parece que as pessoas perdem isso hoje em dia. Parece que não existe mais isso. Sonho, objetivo** (Leandra, Aluna do 3º ano EM – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Mudanças como a descrita por Leandra são percebidas pelos alunos e nos indicam que eles se ressentem por não encontrarem na escola regular um ambiente como esse. Eles sabem que a escola é importante para seu processo de desenvolvimento, e são agradecidos pela

oportunidade que os professores, a equipe gestora e o PEI lhes oferecem.

A esse respeito, de os alunos sentirem-se valorizados e expressarem tristeza por não encontrarem no ensino regular as condições oferecidas pelo PEI, Dayrell (1996, p. 158-159) relata que a escola regular não costuma aproveitar momentos e situações que envolvam a escola (uma festa, por exemplo) “para ampliar seu trabalho educativo, relacionando tais ações ao cotidiano da sala de aula, aos conteúdos, ampliando o acesso dos alunos aos bens e expressões culturais”.

Nas escolas pesquisadas, pude observar professores atentos ao que é desenvolvido pelos alunos nos Clubes Juvenis. Essa atenção dos docentes tem como objetivo estabelecer relação com o conteúdo curricular que é trabalhado nas disciplinas e, sempre que possível, relacioná-los ao discutido nas Eletivas.

No PEI, os alunos demonstram satisfação quando são convidados a explicar o que estão desenvolvendo nos Clubes. Ao observá-los nesses momentos, percebi o entrosamento e a vontade com que se dedicam ao desenvolvimento do projeto apresentado ao diretor. Eles sabem que deverão apresentar, no final do semestre, um produto que demonstre as aprendizagens decorrentes das atividades desenvolvidas nos Clubes.

Como já foi pontuado em outros momentos desta análise, os alunos valorizam os profissionais, por perceberem o empenho deles, pois sabem que podem contar com eles para resolverem possíveis problemas.

A fala da aluna Magali revela como ela percebe a possibilidade de poder atuar em um espaço como os clubes:

O protagonismo em si, [...] você tem a autonomia de fazer as coisas que você quer. [...] **Os clubes são os alunos que montam.** Eu montei o clube de dança. Eu era líder do clube de dança. Então eu tenho a autonomia de criar um projeto e ser a responsável [*por ele*]. **Clube não tem professor, não tem diretor, não tem nenhum adulto para controlar.** É o aluno que cria, o aluno que controla. Isso vai incentivando uma liderança, vai incentivando um tipo de **autonomia e responsabilidade**, o tipo de vivência que a gente vai ter lá fora [...] a gente já aprende a ter aqui. É o espaço maior que nós temos para falar, pra liderar e dialogar. **Dialogar de aluno para aluno, dialogar de professor para professor. Não existe assim essa hierarquia de professor. É amigo** (Magali, Aluna do 3º ano EM – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

A interferência dos adultos nesses espaços é proporcional ao “nível de maturidade dos alunos e ao grau de complexidade que possa demandar a atividade” (SÃO PAULO, 2014c, p. 16). Quando os profissionais falam sobre suas aprendizagens, o desenvolvimento profissional está atrelado ao protagonismo dos alunos. Para a coordenadora Teresa, o PEI proporciona uma

[...] aprendizagem de vida [*riso*], na verdade. É perceber que o aluno, ele sabe. **Ele só precisa ser desafiado. Ele quer aprender.** Ele está aí com muita sede de aprendizagem. A gente vê que esse aluno realmente quer aprender e ele pode aprender. [...] Eu preciso desafiá-lo. O professor está aí para desafiar e não está aí para responder (Teresa, Coordenadora – Secretária da Educação do Estado de São Paulo). (Grifos meus)

O PEI é um espaço desenvolvido para que o professor desafie o aluno, e não para oferecer-lhe respostas, como assinala Teresa. Sua opinião é corroborada por Charlot (2013), quando este afirma que o docente já não pode ver-se exclusivamente como transmissor de um conteúdo, ou como aquele que dá as respostas prontas. Esse autor sustenta que precisamos de um professor que questione e ensine seus alunos a elaborar perguntas.

Esse ponto indicado por Teresa é reforçado pelo diretor Francisco, ao dizer que, mesmo sem compreender determinado assunto, ele busca informação e procura ser um instigador dos alunos, promovendo, com essa atitude, o que podemos denominar “espaço de reconhecimento recíproco” (CENPEC e LITTERIS, 2001, p. 49). Ao instigar o aluno na elaboração de um projeto, o diretor garante a criação de um espaço em que eles se reconhecem como parceiros e, desse modo, podem dialogar e construir um novo sentido para a relação com o conhecimento e com o espaço escolar. Nesse momento, o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento e todos começam a refletir sobre os espaços escolares como promotores de diferentes aprendizagens que não passam diretamente pela mediação de um adulto.

De acordo com o PCG André, para que essas posturas possam desencadear aprendizagens significativas, o PEI estrutura-se de modo a garantir

[...] alguns itens de motivação. Eu acho que o trabalho de um professor em sala de aula, ele tem que ter um fator motivacional. O fator motivacional é um dos primeiros itens que nós temos que trabalhar em uma sequência didática e que o professor tem que trabalhar com o aluno. [...] A secretaria [*de Educação*] promove ações para que isso aconteça [...]. Uma é a **dedicação exclusiva**, [...] ele [*o professor*] não precisa se locomover para outra escola. **Ele vai ganhar pela quantidade máxima que são 40 horas**, ele ganha o máximo que qualquer professor pode ganhar por trabalhar na rede. [...] qual o incentivo que a secretaria também dá? É a **formação continuada** dos professores, que é feita dentro dos nossos HTPCs e, **no financeiro, ele ganha 75% a mais no seu rendimento básico**. [...] A dedicação exclusiva faz com que o professor concentre suas ações só naquela escola, no aluno, que tipo de trabalho, esses são alguns fatores e é um grande aprendizado para todos nós. **A gente aprende com os alunos**, a gente aprende **com os professores**, um aprende com o outro (André, PCG – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Espera-se que os sujeitos sejam capazes de ampliar o aprendido na escola para fora dela. Os aprendizados, segundo André, decorrem das condições ofertadas pelo PEI, que passam pela dedicação exclusiva à unidade escolar, pelo aumento salarial e pela formação continuada. O programa estrutura-se de forma a evitar que erros cometidos no Projeto Escola

Tempo Integral (ETI) aconteçam, como a não exclusividade do docente na unidade escolar, por exemplo.

A melhora estrutural oferecida no PEI não é algo percebido pelos sujeitos nas outras escolas de tempo integral e de ensino regular. A PCG Carla relata que a falta de investimento em pessoal para trabalhar nas escolas, de formação continuada, de bons salários e de infraestrutura adequada são fatores que dificultam a ação dos profissionais da Educação. Carla conta como ela avaliou a criação do PEI, em comparação ao projeto ETI.

Então, do tempo integral para o ensino integral [...] eu acho que esse trampolim para o ensino integral foi porque demonstrou-se um preparo maior, um estudo maior das necessidades. [...] primeiro implantou o tempo integral por uma necessidade, na verdade... talvez assim... só por ser o tempo integral, não houve um investimento [...] foi uma coisa um pouco mais demorada, e, ao mesmo tempo, foi mais atropelada [...] O nosso programa [PEI], eu acho que enriqueceu muito mais, porque investiu na questão do conhecimento, aprendizado, condições melhores de trabalho para o professor (Carla, PCG – Escola São Pedro). (Grifos meus)

É imperioso dizer que o PEI investiu em recursos materiais, ofertando aos docentes os recursos tecnológicos, e imateriais, como condições para estudos em grupo, por área de conhecimento, e momentos de formação com o PCG. Se a falta de investimento gera desgaste e pode promover o abandono, oferecer as condições para que o estudo e a formação se realizem facilita esses processos.

Sobre o investimento em recursos tecnológicos, os elaboradores do PEI compreendem que “as novas tecnologias de informação e comunicação vêm contribuir com a formação dos jovens, contudo, não substituem o professor quando envolvem os processos de reflexão e de formação propriamente dita” (SÃO PAULO, 2014a, p. 36).

Sobre o papel do professor, Dayrell (1996) explica que é necessário que não percamos de vista que, hoje, a escola, mais do que centrar suas forças na transmissão de um conteúdo, que pode ser acessado facilmente com o uso da internet, em um celular ou um computador, deve pautar sua ação na discussão e na reconstrução das informações recebidas pelos jovens, uma vez que estes não estabelecem relação entre o ensinado pela escola e os problemas que atravessam suas vidas no cotidiano, como desemprego, relações familiares difíceis e problemas de saúde, dentre outros.

No PEI, nos momentos de observação nas Disciplinas Eletivas, pude identificar a preocupação dos docentes em relacionar os problemas trazidos pelos alunos com o conteúdo que estavam discutindo. Uma professora de Ciências da escola São Pedro disse que, buscando mostrar a importância do bom uso dos recursos hídricos, dado o problema de falta de água

enfrentado pelo Estado de São Paulo, desde 2014, elaborou um projeto com a professora de Língua Portuguesa. Elas trabalharam os conteúdos específicos em suas disciplinas e, paralelamente, ao que os alunos desenvolveram nos Clubes Juvenis. Estes elaboraram projetos e apresentaram-nos em uma feira de ciências, da qual participaram várias escolas, públicas e privadas.

Essas professoras identificaram uma oportunidade de trabalhar um assunto como a crise hídrica e possibilitaram a ampliação do olhar dos alunos frente à produção do conhecimento acadêmico, pois lhes abriram portas para outros espaços. Elas afirmaram que dificilmente uma ação como essa seria possível na escola de ensino regular, devido à falta de tempo e ao aparente desinteresse do aluno. Isso corrobora o que Dayrell (1996) afirma, quando diz que, nas escolas públicas, professor e aluno parecem viver em dois mundos distintos, falando, cada um, uma língua que não se mostra clara e compreensível ao outro.

Aliada a essa resignificação das relações docentes na produção do conhecimento, outra aprendizagem percebida é a resignificação dada ao final da carreira. O ingresso no PEI pode não ter sido visto com entusiasmo por alguns profissionais e alunos, em um primeiro momento, mas a infraestrutura, material e humana, foram fatores fundamentais para a permanência. A professora Elisa, com trinta anos de docência, não se mostrava entusiasmada em iniciar um novo projeto. Quando as Disciplinas Eletivas foram apresentadas aos alunos, observei essa professora e destaco a força que ela transmitia, tanto na potência de sua voz, como na firmeza de seus gestos e na atenção que ela conseguia dos alunos.

Após a apresentação, conversei com ela sobre minhas impressões e ela atribuiu isso ao fato de ser professora de Educação Física. Quando, na entrevista, Elisa falou do programa, ela disse que ingressar no PEI foi

[...] **um desafio motivador**. Para mim, **pensando que estou no final da minha carreira**, assumir um projeto desse nível, entendeu? A pessoa, quando está no final de carreira, ela quer é largar um pouquinho: “Ah não, vou pegar umas aulinhas ali e tá tudo bem, quero esperar minha aposentadoria”. **Esse programa foi uma alavancada para mim**. Porque eu achei que eu fosse ficar, sabe, como professor que está aposentando: “Ah, vamos lá, vamos empurrando”. Putz, de repente vem aqui, um ato jovem, como a gente fala, né, então foi um desafio motivador (Elisa, Professora – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Elisa atribuiu essa mudança de perspectiva em relação ao final da carreira ao vivido por ela no PEI. Sua escola anterior não consegue atrair os alunos, não os convence de sua importância social e não atende às necessidades pedagógicas dos professores.

A professora Susana também atribuiu sua desmotivação ao vivido no ensino regular. Sobre isso, ela se sentia,

[...] na preparação de aula, e na prática de sala de aula, **acomodada**. Eu já **nem preparava mais a aula, porque já sabia como ia ser, no regular**. [...] era **pouco tempo**, eu achava que não precisava preparar mais a aula e a **infraestrutura da escola não me dava condições para esse preparo**, usar um data show, uma coisa diferenciada, porque era pouco tempo também. Então eu me sentia como um nada, sabe, como ano após ano, e sempre a mesma coisa. (Susana, Professora – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

As condições oferecidas pelo PEI, aliadas ao envolvimento do aluno que, nesse modelo de escola, sente-se atraído e valorizado como protagonista do seu aprendizado, são fatores positivos para que o docente veja-se desafiado. Lidar com alunos que se sentem responsáveis por sua aprendizagem, segundo a professora Susana, é um grande diferencial, porém há a clareza de que o aluno precisa do professor para aprender a ser relacionar com o conteúdo que será trabalhado.

Poder contar com tempo e infraestrutura e não precisar desgastar-se, chamando a todo instante a atenção dos alunos, gera menos desgaste e possibilita ao docente concentrar suas energias no que realmente importa, que é o aprendizado e a relação do aluno com o conteúdo, com seus colegas e com ele mesmo. Nesse processo, eles não descuidam do ouvir. Mesmo com todos esses cuidados, há alunos que não se adaptaram ao modelo e saíram. Nesse processo de mudança, a professora Lívia destaca que:

O que diferencia essa escola das demais é que **aqui nós temos condições de estudar, interagir com as outras áreas, dividindo experiências**. Não é algo fora do trabalho, é algo que acontece dentro do seu trabalho. **Nós temos aqui alunos que são mais interessados em participar do papel que eles têm que desempenhar, que é o de estudantes**. Eles têm uma visão melhor do que pretendem atingir, seus objetivos, e isso, para nós, [é] um trabalho a menos. Eles têm objetivos, ideais; isso torna mais fácil nosso trabalho, e eles se empenham. Claro, tem aqueles que não se adaptaram, não se adequaram, mas a maioria tem essa formação e informação; para nós, é meio caminho andado. **Não é como em outras escolas em que temos que nos desgastar para trazer o aluno**. Aqui nós trazemos o aluno também, mas aqui estamos com meio caminho andado, eu não sei se você consegue entender? O aluno quer estar aqui, ele sabe a importância que esse tipo de ensino tem na vida dele (Lívia, Professora – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Não ter que se desgastar para trazer os alunos não é condição para não se cansar. Contar com uma série de recursos, como os oferecidos pelo PEI, demanda predisposição para aprender a interagir com eles. Alguns dos docentes com os quais conversei no período de observação relataram a alegria de poder contar com todos os recursos, humanos e tecnológicos, desejados no ensino regular, mas que não se concretizaram. A PCG Carla afirma que as condições oferecidas pelo PEI demandam que ela consiga desenvolver estratégias e habilidades para trabalhar com os alunos os conteúdos e que isso é um processo que requer paciência. Segundo Carla,

[...] aqui, a gente aprende a ter muito mais paciência. Como é possível, né? Nós temos recursos, condições pra [...] *[desenvolver]* e muito bem a nossa profissão, isso vai te dando cada vez mais prazer. Então você prepara, chega numa sala de aula munido de conhecimento, né... de entregar isso pro aluno. Prepara boas aulas, estratégias e aí, se você tem esse vínculo com o aluno [...] vai te dar prazer, só vai te dar alegria. E alegria, carinho, preocupação, a gente tem... aumenta tudo aqui; eu acho que proporciona isso. Tanto é que **quem não consegue se entregar totalmente em relação a isso, não fica no programa** (Carla, PCG – Escola São Pedro). (Grifo meu)

Os profissionais das duas escolas, da direção aos funcionários, demonstram alegria e satisfação por disporem de boas condições de trabalho. Paciência, dedicação e compromisso são características que eles já possuíam e isso se expressa quando eles revelam o desejo em permanecer no programa, buscando conhecer o que se espera deles, por meio das avaliações e pela busca de formação, para alcançar o proposto no PEI, a excelência acadêmica. O PCG André afirma que, para ele:

Estar na escola de Ensino Integral [...] é evoluir, estar em processo de evolução e formação. Eu não me sinto voltando para uma escola não integral. Eu talvez não conseguisse voltar para uma escola não integral, porque lá eu não conseguiria ter as ações que eu tenho aqui. Lá eu teria muitas barreiras que eu não conseguiria ultrapassar. Se não tiver equipe, você não trabalha. **Se não for trabalho de equipe, você não consegue.** Pode ter certeza (André, PCG – Escola São Francisco de Assis). (Grifo meu)

Para alunos e profissionais, esse modelo oferece condições para que continuem aprendendo e ressignifiquem sua relação com o espaço escolar e com os sujeitos que nele atuam. Essas mudanças percebidas e vividas no PEI possibilitam a realização das expectativas não concretizadas no ensino regular, por falta de infraestrutura tecnológica e humana.

A ressignificação das relações com o espaço e o tempo escolares possibilitou a ampliação da análise na elaboração da subcategoria “Ressignificação das relações estabelecidas no interior da escola”.

3.2.2 Significação e ressignificação das relações estabelecidas no interior da escola

Dadas as condições de infraestrutura e de tempo do PEI, o programa propicia aos docentes momentos de estudo individual e coletivo, pois se considera que esse profissional deve estar em processo constante de aperfeiçoamento profissional (SÃO PAULO, 2014a) e próximo de seus pares. As aproximações possibilitadas pelo programa fazem com os professores consigam perceber seus alunos e deixem de considerá-los como pessoas que chegam à escola com as marcas do vivido em outros espaços.

Dayrell (1996, p. 140) indica que os “alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social evidentemente desiguais, em virtude da quantidade de suas experiências e relações prévias e paralelas à escola”. Esse autor critica o tratamento homogeneizador dispensado pelos professores e demais profissionais da escola aos alunos, que só serve para excluir aqueles que, socialmente, já são excluídos. E é o cuidado com esses aspectos que parece ser uma marca das duas escolas onde esta pesquisa foi realizada.

O tempo para estudar e para dialogar em diferentes espaços – tutorias, intervalos de aula – carrega a possibilidade de se criarem vínculos que fortaleçam as relações entre professor e aluno, em sala de aula. A PCG Carla apresenta quais aspectos a escola acaba desconsiderando, no processo de aprendizagem dos alunos e da própria escola, quando os profissionais não reconhecem que o indivíduo tem necessidades que, se não atendidas, podem dificultar o trabalho na sala de aula e levar ao abandono da escola.

[...] eu vou falar por mim, né. Eu sou rigorosa, eu sou exigente. **O adulto pra conversar com adolescentes precisa ter outras ideias.** Você vê... você aprende a ser paciente. Você começa a ver o aluno com outro olhar. Na questão do aprendizado, é muito o indivíduo, né, **olhar as particularidades**, só que essas particularidades, fazem a gente ir lá na casa dele [*do aluno*]. “Ah, mas ele é assim por quê?”; “Ele é assim porque sofreu isso e isso.” Nós levamos em consideração tudo isso. Hoje **nós aprendemos a ter um olhar mais apurado pra esse indivíduo.** Não é que ele é um coitado, a gente não pode pensar assim. Mas as dificuldades que ele tem lá na sala de aula com o aprendizado, a gente precisa saber o histórico. “Mas será por quê?”. Ou é uma agitação, ou é a memória que não tá boa [...] se não tem alimento em casa, vai conseguir pensar? Então esse é um ponto que nos leva a ficar mais preocupados, a dar mais atenção pra esse aluno. Com isso, ele também vai perceber que a gente está muito mais próximo. Ele percebe. Aqui acontece, né. E... fica uma troca muito maior de sentimento mesmo, de querer bem, a gente acaba querendo. E outra, o aluno é criança. Ainda é criança. Tá lá adolescente, [*mas*] é criança. Ele se apega muito fácil, **às vezes ele tá pedindo socorro e a gente não tá entendendo que ele tá pedindo** (Carla, PCG – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Como afirma Carla, não é tratar o aluno com demasiado cuidado, como se ele fosse incapaz de superar as dificuldades, mas é conseguir perceber os sinais que ele manda, pedindo socorro. Para além das necessidades materiais, a escola regular nega a seus professores e demais funcionários espaços para falar e ouvir.

Carla acredita que, independentemente da idade, é possível haver diálogo, desde que os sujeitos estejam dispostos a olhar para o outro com respeito. Durante as observações realizadas, ela sempre demonstrou boa interação com os alunos e com seus colegas, e, mesmo tendo se emocionado ao falar do desligamento de um colega do programa, sua energia e seu bom humor contagia a todos.

Ao falar sobre o grupo, Carla afirma que:

É um grupo muito bom; não está perfeito. Com ele, eu aprendi muito. [...] eu mudei, **eu estou mais próxima deles**. Não adianta dizer que o pessoal não influencia, porém, **quando a gente está aberta a conhecer mais o outro**, é lógico que temos que pensar no profissional, **a gente dá a oportunidade do outro também se mostrar** [...] Quando eu conheço seu problema, te dou mais atenção, ouço mais você, tanto para o aluno como para o professor. Ouvir mais. **Aqui é um grupo que aprendeu a se conhecer. Mesmo no pessoal, eu acho que preciso conhecer você para saber como falar**. Eu tenho que te respeitar. A gente aprendeu a se conhecer. No aspecto profissional, eu digo que todo mundo vai nesse ritmo com aulas diversificadas, planejamento, de ideias novas. Por exemplo, eu não fazia isso, mas o outro apresentou, sugeriu, foi por esse caminho. Em relação ao próprio aluno. Como você conseguiu ganhar ou ensinar? O que você faz que esse menino está conseguindo assimilar melhor determinado assunto? (Carla, PCG – Escola São Pedro). (Grifos meus)

O tempo passado na escola amplia a visão que os sujeitos possuem uns dos outros, propiciando espaços para trocas de experiências. Esses espaços compartilhados nos grupos de estudos culminam, nas escolas pesquisadas, com o fim daquilo que é uma das grandes reclamações dos docentes, no ensino regular, que é a sensação de isolamento. Carla exemplifica isso quando nos diz que a troca de experiências com seus colegas amplia as estratégias utilizadas por ela para lidar com os alunos e com os assuntos discutidos em sala.

Sobre a relação com os colegas, uma ressignificação está atrelada às funções que cada um desempenha, dentro desse modelo de escola. O programa define o que se espera de cada um desses profissionais, como está apresentado no capítulo 1, porém, de acordo com a PCA Fernanda, os professores precisaram de algum tempo para conseguir separar as duas funções que o PCA acumula (professor e coordenador de área).

Quando o professor chega a uma escola que implantou o PEI, é comum, segundo Fernanda, que ele se sinta no direito de consultar os PCAs a qualquer momento, até que fica claro para todos os docentes que, durante as aulas, os PCAs são professores e que os assuntos que eles queiram discutir devem ser tratados nas horas de estudo.

Na escola regular, por não disporem de reais momentos de formação, os professores sentem-se desamparados. Como o PCA representa um profissional que atua na mesma área de conhecimento do docente, este espera ser ouvido e acompanhado por alguém que possa auxiliá-lo em suas dificuldades. Imbernón (2010, p. 34) afirma que uma formação continuada deve “contribuir para que novas formas de atuação sejam incorporadas à prática”. Sobre esses espaços de formação e socialização, Dayrell (1996) indica que a escola planeja mal seus tempos, e que os momentos para socialização entre docentes ou alunos são mínimos, quando não são, simplesmente, desconsiderados, ou inexistentes.

Para Fernanda, a possibilidade de ser docente e PCA traz benefícios e possibilita diálogos, pois há a disponibilização de tempos mais amplos para estudo, em grupos, dos problemas enfrentados pelos docentes na sala de aula. Segundo ela:

No começo, o pessoal procurava a gente na sala pra fazer serviço de coordenação. Nós conseguimos aos poucos ir adaptando os horários, para fazermos nosso trabalho como professora e como coordenadora de área junto aos professores. **Na minha opinião, quando você se dedica só à coordenação, sem a sala de aula, você perde aquela sensibilidade da sala de aula, de lidar com o aluno.** É um trabalho bem diferente. Embora o aluno seja o foco... Na escola de ensino integral, que você tem a sala de aula e a coordenação, é muito bom, porque você consegue entender melhor o professor. As minhas angústias como professor eu também posso colocar na mesa e dizer. Na escola regular, o que ouvimos? “Você é a coordenadora, não está na sala de aula.” Aqui a gente compartilha experiências, angústias, alegrias, práticas que dão certo ou não. Quando o professor fala de um aluno, você conhece o aluno. Não vai ficar só apontando e questionando o professor (Fernanda, PCA – Escola São Pedro). (Grifos meus)

No PEI, os professores precisam aprender a ressignificar o papel do coordenador e dos momentos de formação. Esse movimento de ressignificação das funções, dentro da escola, passa pela compreensão que eles trazem sobre o que seja a função do coordenador pedagógico, na escola regular. As professoras coordenadoras de área participantes desta pesquisa foram coordenadoras pedagógicas na escola regular. Quando a professora Fernanda indica que, naquele espaço, elas ouvem dos professores que o coordenador não conhece a sala de aula, deixa claro que, na escola regular, os professores também precisam aprender a conhecer e a ressignificar a função do professor coordenador.

Dayrell (1996) afirma que ressignificar os papéis dos sujeitos na escola é importante, pois o que parece natural, na verdade, não tem nada de natural. Esses papéis são construídos socialmente e, se os aceitamos passivamente, sem compreender o contexto em que foram produzidos, corremos o risco de, nessas construções, criar estereótipos negativos, que moldam comportamentos aos quais os sujeitos podem aderir e, assim, passar a ser cada vez mais discriminados.

Sendo função do PCA apoiar os professores, Fernanda chama a atenção para o fato de que um aprendizado decorrente da vivência no PEI é a

[...] **formação continuada.** Não é como no regular, em que, às vezes, você não tem uma busca para incrementar e desenvolver outras formas para trabalhar. Hoje, eu me sinto na obrigação de preparar uma aula legal. Na outra, eu preparava, mas tinha dia que eu não ligava de não preparar. Eu ia na sala, pegava o livro. Aqui é um outro compromisso. Parece que, como **tem a cobrança, você dá a resposta** (Fernanda, PCA – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Retomar a busca por outras formas de desenvolver as aulas e os momentos de formação no PEI afirma o compromisso assumido com esse programa. Não considero que esses profissionais fossem menos comprometidos no ensino regular, porém, como indicado no item anterior, os professores sofrem com a falta de estrutura, técnica e humana.

A PCA Susana, da escola São Francisco de Assis, indica outro fator que reforça o compromisso e o desejo de permanecer no PEI. Ela diz que: “em uma escola regular, [...] o aluno não tem voz. Ele não tem. [*Mas*] eu já vi muito aluno reivindicando melhores aulas, infraestrutura, [*apesar de que ele*] não tem voz”.

A reivindicação dos alunos indicada por Susana, guardadas as devidas proporções e necessidades de professores e alunos, une esses sujeitos que acreditam na escola e sentem-se felizes por disporem de condições para aprender e ensinar. A vice-diretora da escola São Francisco de Assis, ao falar sobre as aprendizagens que o PEI proporciona, afirma que esse programa permitiu maior aproximação dos alunos, motivo de satisfação, e maior interação entre os professores.

Essa interação fortalece os laços e possibilita um aprofundamento no diálogo entre esses diferentes sujeitos. Para a vice-diretora Mariana, o compromisso é o principal elo e causa da responsabilidade assumida uns frente aos outros.

É o compromisso. Eu sinto compromisso. [...] Não dá pro professor chegar na sala e enrolar, porque o aluno cobra. Entendeu? O aluno cobra. Ele vem aqui e fala: “Olha, o professor não tá dando conteúdo”. Parte dos alunos isso, entendeu? Aí você chega, chama o professor para conversar, aí o professor fala: “Não dá para ser o que eu era na outra escola”. Então, aqui, ele tem que trabalhar, tem que ensinar, tem que dar aula, porque tem que ter resultado. Então é, você vê essa cobrança. Então aqui o professor fala “Não vou enrolar”, coisa que, na outra escola, você não vê esse compromisso do professor (Mariana, Vice-diretora – Escola São Francisco de Assis).

No PEI, o professor, independentemente de sua origem, precisa considerar o protagonismo do aluno. A avaliação realizada por todos os sujeitos na escola mostra que as expectativas não atendidas no ensino regular precisam dar lugar a uma nova postura. Há professores, alunos, coordenadores e diretores que não se adaptam e saem. Todos são cobrados e precisam trabalhar para atender ao que se espera deles. O PEI prevê a realização de uma avaliação de desempenho, objetivando “subsidiar os processos de formação continuada dos profissionais e definir sua permanência no Programa” (SÃO PAULO, 2014a, p. 11).

A avaliação aplicada aos alunos, por sua vez,

[...] expressa valores, concepções, crenças e o posicionamento político-ideológico do avaliador. **Nenhum processo avaliativo é neutro.** Avaliamos a partir de nossas concepções e posicionamentos. A avaliação da aprendizagem é, com este enfoque, um ato essencialmente político. Além de técnico, é claro. Por exemplo, ao organizarmos nossa prática de ensinar e de avaliar tendo como fundamento a crença de que os alunos são capazes de aprender, o instrumento de avaliação utilizado terá **finalidade diagnóstica e mediadora**. Se ao invés disso, a crença estiver na dificuldade do aluno em assimilar os conhecimentos transmitidos, a avaliação terá o **caráter de “prova”**, no sentido de comprovar que o aluno teve dificuldade de aprendizagem. **Essa segunda possibilidade traz como consequência a impossibilidade do avaliador perceber que para todo “problema de aprendizagem” diagnosticado existe a correspondência de um “problema de ensinagem” a ser trabalhado.** O compromisso político e o saber técnico do professor é que darão sustentação para uma tomada de decisão a favor de qualificar a sua ação de ensinar, a favor do aluno que tem necessidade de aprender (SÃO PAULO, 2014a, p. 23). (Grifos meus)

Na linha do que está expresso como é pensada a avaliação para o aluno, esses critérios também podem ser aplicados ao momento em que o docente é avaliado. Como afirmado pelos diretores, a avaliação não tem caráter punitivo; antes, serve para orientar o processo formativo docente.

Nesse sentido de orientar e auxiliar o outro em suas dificuldades, Mariana diz que todos são e sentem-se responsáveis por todos. Ela, ao comparar como os sujeitos se comportam na escola regular e como é esse entrosamento no PEI, diz que vê o retorno “dos alunos, [...] professores, [...] dos funcionários”. Para ela, existe satisfação na escola regular, há retorno, mas “não é 100%. Nem aqui é 100%, mas assim não chega nem a 50% nas outras escolas. Você, nas outras, tem professor que trabalha descontente, revoltado, [...] briga, fica discutindo por causa de salário” (Mariana, Vice-diretora – Escola São Francisco de Assis).

As condições auxiliam no desenvolvimento de uma nova postura por parte dos sujeitos. A interação destaca-se pela mudança como os alunos são recebidos. No PEI:

Os nossos alunos acolhem alunos, funcionários, professores e diretores. Eles fazem o Acolhimento de todos. No primeiro dia de aula, são os nossos alunos que fazem o Acolhimento dessa equipe escolar. [...] No segundo dia, é a equipe, eles fazem o Acolhimento dos alunos novos. Então você vê que realmente é uma **mudança nessa visão de ensino e aprendizagem**. O aluno está acolhendo. [...] Aí os professores ficam assim: “Mas o meu aluno vai estar assim no final do ano?” A gente fala: “Vai. No ano que vem, seu aluno estará acolhendo outros professores e outros alunos”. E realmente vão fazer isso (Teresa, Coordenadora – Secretária da Educação do Estado de São Paulo). (Grifo meu)

O professor muda seu comportamento ao perceber a mudança do aluno e essa transformação reverbera na escola, que também muda. Recursos tecnológicos e humanos podem facilitar ou não as mudanças, no modo como os sujeitos se relacionam entre si e com o

estudo. A fala da coordenadora Teresa mostra a percepção que ela tem dos alunos:

Eu percebi que **os alunos tinham crescido** muito. **Mudado seu comportamento, sua visão de estudar, compromisso com o estudo.** Era diferente a forma como eles falavam, a postura de aluno; foi totalmente diferente. Nós tínhamos um aluno no início de 2013 e outro aluno no final de 2013. O Ensino Integral realmente não ficou pautado no cognitivo; ele fez o total. Viu o aluno como pessoa, como sujeito do aprendizado, e isso foi muito bacana. E o aluno se percebeu nesse papel. Isso é o mais importante. O professor desenvolveu bem o seu trabalho (Teresa, Coordenadora – Secretária da Educação do Estado de São Paulo). (Grifos meus)

Uma estrutura como a do PEI seria pouco válida se não houvesse a disposição dos sujeitos que atuam no programa, para mudarem seu olhar sobre os sujeitos. Dada a estrutura do PEI, as mudanças são facilitadas, mas o impacto real se dá pela postura dos sujeitos. Eles são os responsáveis por garantir que o protagonismo e a excelência acadêmica sejam atingidos.

Os alunos cuidam da escola e cobram seus novos colegas para que compreendam que ela demanda um novo comportamento. Na escola regular, quando

[...] o aluno [*que*] vai para a direção [...], ele vai porque aprontou. Aqui, não; aqui é diferente. Aqui o aluno tem livre acesso a tudo. Por exemplo: Olha, professor ou diretor, estou pensando em fazer um projeto assim, assim, assim, o que vocês acham? Eles vêm aqui comigo, vão com o André, eles vão com o Francisco; é diferente a proximidade que a gente tem com eles. A gente conhece a maioria dos alunos, a gente pode até nem lembrar do nome, às vezes, mas a gente sabe quem é quem, um por um. As dificuldades que tem, qual o problema que tem, se é problema em casa, se é dificuldade de aprendizagem, se é ótimo aluno, se é péssimo aluno, a gente sabe todos [*ar de satisfação e risos*]. E nas outras escolas não tem isso; às vezes o aluno passa e o diretor nem sabe quem é, de que sala que é, e aqui é diferente nesse sentido. E a relação com funcionário, professores, com todos. **Há aproximação também dos alunos com os funcionários, desde a limpeza até a direção.** Não tem discriminação. Aqui o aluno não fala: “Ah, você é faxineiro, não quero conversar com você”; “Você é da cozinha, não quero papo com você”; não tem essa. E todo mundo dá conselho, todo mundo fala com os alunos (Mariana, Vice-diretora – Escola São Francisco de Assis). (Grifo meu)

Os diretores Francisco e Pedro confirmam a postura indicada pela vice-diretora Mariana, ao agirem de modo a valorizar o contato com os alunos. Eles e os professores, de acordo com o que propõe o PEI, devem interagir com os alunos nos Clubes Juvenis e estes devem ser formados com o apoio e a supervisão dos professores e da equipe gestora (SÃO PAULO, 2014a, p. 16).

O PEI preconiza que as aprendizagens oferecidas pela escola são fundamentais para o desenvolvimento dos jovens, mas não é suficiente que a escola ofereça boas aulas e recursos tecnológicos; é importante que os alunos vejam-se como sujeitos autônomos no seu processo de construção do conhecimento.

Sobre as ressignificações estabelecidas no PEI, as observações realizadas nos Clubes, na sala da direção, na secretaria e nos momentos de intervalo reforçam o discurso de alunos, equipe gestora, professores e funcionários. Leandra e Magali, alunas do 3º ano do Ensino Médio da Escola São Francisco de Assis, falam sobre a facilidade de acesso ao gestor e aos professores, a transformação do espaço escolar e a visão que Leandra tem do diretor da escola regular.

[...] aqui, na Escola São Francisco de Assis, a gente chegava no diretor e dizia: “Diretor, vem aqui”. A gente chegava na sala dele e conversava com o diretor como amigo. **A gente falava e ele escutava. Isso era momento protagonista pra gente.** [...] Então, aqui, na Escola São Francisco de Assis, no começo do ano passado, ainda estava em construção, ela ainda estava sendo reformada, estavam adequando a cantina, fazendo várias coisas. **Em muitas escolas, a gente não tem a oportunidade de chegar e sentar e falar com o diretor, porque a gente, aquela visão de que o diretor é um carrasco, o diretor não vai me escutar, o diretor é bravo e aqui não tem isso** (Leandra, Aluna do 3º ano EM – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Até mesmo na sala, [...] às vezes, tinha algum problema com o professor, a gente chegava no professor. O professor parava a aula e perguntava: “Quais os problemas que estamos tendo aqui?”. **A gente falava com o professor**, ele escutava e atendia as sugestões para poder melhorar para ambos. **A gente tem muita oportunidade de falar** (Magali, Aluna do 3º ano EM – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Essa relação é construída no dia a dia. Os diretores fazem um trabalho no sentido de desconstruir a visão com que esses alunos chegam ao PEI. Eles se reúnem com os alunos, almoçam com eles, no dia de reunião dos Clubes Juvenis; passam em todas as salas, conversando com os alunos, procuram se mostrar parceiros nos projetos e sempre estão dispostos a ouvi-los e a ajudá-los a resolver os problemas que percebam com seus colegas, com seus professores e até com aqueles que estão fora da escola, como foi relatado pelo Diretor Pedro, da escola São Pedro, que, junto com os alunos, foi à Assembleia Legislativa de São Paulo para levar uma carta com as reivindicações dos moradores do entorno da escola.

A aprendizagem e a ressignificação da escola estão ligadas, segundo o diretor Francisco, ao fato de que os alunos buscam a escola e comprometem-se com seu aprendizado. Para frequentar a escola São Francisco de Assis,

[...] muitos alunos vieram de outros bairros. Tem alunos da comunidade também, mas tem alunos de bairros adjacentes. Tem alunos que vêm de bairros mais distantes também, como o bairro do Limão [*a escola São Francisco de Assis fica na Freguesia do Ó*], tem alunos que vêm da [*rodovia*] Raposo Tavares. Eu tenho alunos que vêm de Perus. Vêm de longe. Eles acordam 5h da manhã. Isso se chama interesse dos pais e do próprio aluno (Francisco, Diretor – Escola São Francisco de Assis).

Buscar a interação e o diálogo com a comunidade, como já apresentado no item sobre as características dos sujeitos, é uma marca desses dois diretores. Francisco fala com orgulho da adesão dos pais e dos alunos à escola e ao compromisso assumido com o PEI. Mesmo chegando à escola às 7h30, alguns alunos não se importam em ficar até as 18 horas.

Cavaliere (2007) indica que, ao se ampliar o tempo escolar, prevalece o desejo e a vontade de alguns alunos de quererem continuar desenvolvendo uma atividade após o horário das aulas, o que só pode ser justificado quando os sujeitos percebem que essa ampliação propicia mudanças no modo como o espaço escolar é vivido e nas aprendizagens que advêm dessa relação. O diretor Francisco relata que, no dia em que há ensaio da banda da fanfarra:

Eles [*os alunos*] não querem ir embora quando chega 17h. Isso é interessante. Eu faço um projeto voluntário de fanfarra. Eles ficam comigo mais uma hora e meia de quinta-feira. É tudo com autorização dos pais. Os pais também autorizam. Isso é muito bacana, é gratificante e eles se sentem em casa (Francisco, Diretor – Escola São Francisco de Assis).

De acordo com Cavaliere (2007, p. 1022): “São as experiências compartilhadas ou conjuntas que adquirem real significação. Por isso, as escolas devem ser pensadas como locais em que se potencializem as atividades cooperativas e conjuntas”.

Os pais também são convidados a construir uma nova relação com a escola. O diretor Francisco conta que, no início do PEI, muitos pais achavam interessante colocar seus filhos no programa, para que eles não ficassem o dia inteiro na rua. Essa ideia de tirar o aluno das ruas é uma marca do Projeto Escola de Tempo Integral (ETI). A coordenadora Teresa afirma que muitas das escolas que aderiram ao ETI pareciam depósitos de alunos.

Eu acho que, às vezes, o Projeto de Tempo Integral, ele ficou meio que depósito de aluno. Agora, **na educação integral**, você vai muito além. Tempo integral é ficar lá na escola, mas a educação integral, não. É integral, no tempo todo que ele está aqui; ele está estudando, está aprendendo. Ele não está só aprendendo português, matemática, história, física, geografia; **ele está aprendendo a ser uma pessoa melhor lá fora** (Teresa, Coordenadora – Secretária da Educação do Estado de São Paulo). (Grifos meus)

É a esse pensamento construído no ETI que o diretor Francisco se opõe. Quando um pai procura a escola, ele conversa com esse pai e busca identificar de quem é o desejo de que o aluno estude lá. Ele afirma que, quando o desejo é apenas dos pais, dificilmente aquele aluno ficará na escola. Francisco conta que:

No primeiro ano, foi em 2013, eles tinham essa desconfiança. Era aquela coisa, muitos queriam [*colocar o filho nessa escola*] por entender que o filho vai ficar dentro de uma escola e ele vai ter, vamos dizer assim, menos preocupações do filho ficar na rua, aquela coisa toda. Esse entendimento, nós conversamos com os pais. Não é bem assim. **Aqui não é uma creche. Aqui tem que ter uma**

corresponsabilidade. Então, nós fizemos todo um trabalho com os pais, em que eles passaram a entender das responsabilidades deles. Quando o aluno pisa na bola, eles têm que estar aqui. E entender que este aluno está estudando a Base Nacional Comum e a parte diversificada, por isso que a gente chama de Ensino Integral, e não escola Tempo Integral (Francisco, Diretor – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Desconstruir a ideia de que a escola não é um depósito de alunos, muito menos uma creche, é uma luta dos diretores, coordenadores e professores do PEI que participaram desta pesquisa. Obter o respeito e o reconhecimento dos pais, da equipe com quem trabalham e dos alunos é identificar sujeitos que não têm vergonha de aprender uns com os outros. Ao se referir ao diretor, a coordenadora Teresa atribui a ele a responsabilidade pelos bons resultados alcançados no desenvolvimento do programa, graças ao trabalho obtido por ele, junto aos demais profissionais, aos alunos e à comunidade escolar. Teresa afirma que:

O líder dessa equipe é o diretor. Se não for o diretor, fica difícil. Vamos pensar que isso aqui é uma orquestra e ele é o maestro. **O diretor tem que estar presente**, sim, e ele é presente. Nessa escola, a gente sabe que é. Ele **tem que saber de tudo o que acontece** na escola, mas ele **tem que saber delegar**. **Ele não manda em tudo, ele não faz tudo**. Ele não é o faz-tudo. Mas ele tem que saber tudo que acontece. Por isso que essa escola tem muitas reuniões. **O diretor conversa com os alunos em reuniões. O diretor conversa com os funcionários em reuniões. O diretor conversa com o PCG em reunião.** Tem a reunião de gestores, onde ele fica sabendo tudo o que aconteceu na semana e prepara a próxima semana. Então é um diferencial. **O diretor dessa escola tem que ser primeiramente comprometido com esta escola.** Ele tem que estar presente. Esse é o diretor dessa escola. Ele tem que ser comprometido. Ele tem que ser líder (Teresa, Coordenadora – Secretária da Educação do Estado de São Paulo). (Grifos meus)

Paro (2010), quando discute a questão da prática do diretor escolar, relata que este costuma ser visto como alguém que exerce uma direção centralizadora e pouco democrática. Esse profissional assemelhar-se-ia ao gestor de uma empresa, que deve utilizar os instrumentos de controle para exercer seu poder sobre os outros.

Não observei esse tipo de comportamento centralizador e controlador nos diretores participantes desta pesquisa. As escolas São Pedro e São Francisco de Assis contam com gestores que são presentes, que sabem delegar, que conversam e se reúnem sistematicamente com todos os envolvidos no PEI e vêm somar com o aluno que chega a esse programa e com o professor.

As ações executadas por esses diretores têm como foco o desenvolvimento de alunos protagonistas. Nas escolas participantes desta pesquisa, esse protagonismo é algo que se amplia para os profissionais que atuam nesses espaços. O tipo de direção exercida por esses gestores tem como objetivo criar condições para que alunos, professores e demais funcionários possam desenvolver esse protagonismo.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 414) indicam que há uma crença de que, na escola, apenas os professores eduquem, e afirmam que “todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades, nem atuem de forma igual”.

Segundo os autores, se as escolas possuem um diretor que busca o desenvolvimento de todos os sujeitos com a ampliação dos espaços formativos, ele pode possibilitar, por meio de sua ação, que sejam criados novos modos de pensar a ação na escola, bem como sejam ressignificadas as relações entre alunos, professores, equipe gestora e demais funcionários.

Nessas escolas, dá-se sempre um tempo de adaptação ao professor, uma vez que o que se deseja é ter um professor que aprenda com seu aluno, o que possibilita a ressignificação das relações no interior da escola. Segundo a coordenadora Teresa, essa nova relação é algo que deve acontecer no PEI e esse professor, que “não está acostumado a fazer isso em outro modelo de escola” (Teresa, Coordenadora – Secretária da Educação do Estado de São Paulo), passa a agir de outro modo.

Essa transformação no comportamento é vista pela PCG Carla:

De forma muito positiva, [...], porque eles [*os professores*] se sentem realizados. O que eles não conseguiam realizar em outras escolas, eles conseguem realizar aqui com este modelo. [...], eu me realizo também, porque... tanto pela estrutura física como pelo modelo de gestão e o modelo pedagógico que proporcionam isso [...]. Ele [*o professor*] fala “Eu estou conseguindo realizar o que eu aprendi, eu estou conseguindo ensinar”; “**O que eu preparo, eu chego aqui e consigo passar para a classe**”; “Então, se eu planejo uma aula diversificada, que eu preciso da internet, aqui eu tenho. [...], planejo e consigo realizar”. E então a gente vê satisfação (Carla, PCG – Escola São Pedro). (Grifo meu)

Aprender em novas bases, ressignificar experiências e aproveitar as condições oferecidas pelo PEI é aproveitar uma nova chance de conseguir aprender para além do que está prescrito nos Guias de Aprendizagem ou nos currículos oficiais.

No próximo item, apresentarei, a partir do olhar dos sujeitos participantes desta pesquisa, algumas das dificuldades encontradas por eles para adaptarem-se e conseguirem desenvolver-se pessoal e profissionalmente no PEI.

3.2.3 Dificuldades e superações percebidas em relação à adaptação ao PEI

Nesta subcategoria, agrupei as falas que indicam as dificuldades identificadas pelos sujeitos, quando de seu ingresso no PEI.

Embora o tempo seja um requisito para desenvolver e fortalecer os laços entre os

sujeitos participantes do programa, alguns deles o veem como um empecilho. Nem todos os que ingressam no PEI conseguem adaptar-se ao programa.

A coordenadora Teresa trabalha com o PCG e com a formação continuada dos professores na escola São Francisco de Assis, e reconhece que

[...] nem todo professor consegue se adaptar a esse modelo de ensino. Porque, na verdade, não é fácil. Eles têm realmente uma **dedicação exclusiva**. Nós chamamos dedicação exclusiva e é mesmo. Ele vai entrar aqui e é como se fosse uma empresa. Não é uma empresa, mas é como se fosse. Ele vai entrar, no caso aqui, às 7h30 e vai sair às 17h30, com uma hora de almoço. **Muitos professores não conseguem trabalhar nesse modelo. Eles falam assim: “Ah, eu não consigo ficar fechado o dia todo”** (Teresa, Coordenadora – Secretária da Educação do Estado de São Paulo). (Grifos meus)

Ficar o dia todo na mesma unidade é uma novidade para esses profissionais. Há muita cobrança dos alunos, do programa, dos coordenadores e do diretor. Como os relacionamentos, que antes eram fragmentados, acabam se estreitando, a convivência torna-se difícil, em alguns momentos. No início, o que mais desgasta é o excesso de trabalho, aliado ao tempo prolongado na escola. Nesse sentido, as professoras Livia e Laura relatam que:

Nós não descartamos que é **puxado**. No começo, na adaptação, você sai daqui **destruído**. Nos primeiros meses que eu estava aqui, eu pensei: “**Gente, o que fui arrumar pra minha vida?**” Você chega em casa e só vê o rumo da cama. Estou há 24 anos na docência (Laura, Professora – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

O desgaste é muito grande. É notório; a gente sente. **Você vive aqui o tempo todo**. O tempo que em outras escolas você teria, por exemplo, de aula vaga para poder vir só à tarde, aqui não. Aqui a gente emenda, mas o resultado é bom. (Livia, Professora – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Desgaste, trabalho muito “puxado”, viver o tempo todo na escola, dificuldades que foram superadas por essas docentes e por seus colegas. Na escola São Francisco de Assis, até o 2º semestre de 2014, época em que realizei as entrevistas, fui informado pela PCA Susana que apenas 3 professores que estavam na escola não eram da primeira turma de 14 professores que ingressou no PEI em 2013. Na escola São Pedro, até o segundo semestre de 2014, nenhum professor tinha se desligado da escola.

Mesmo sendo esta uma adaptação difícil, no início, os professores encontram maneiras de se adaptarem, pois, como já foi dito no item das aprendizagens e das condições que influenciam a permanência, eles não desejam, em sua maioria, voltar para uma escola que não disponha da mesma infraestrutura, humana e tecnológica, como a oferecida pelo PEI.

Cavaliere (2007) afirma que uma educação integral requer profissionais integrais e tempo integral para o desenvolvimento das atividades, e que o ensino regular centrado nos

conteúdos curriculares dificilmente propiciará esse tipo de vivência.

A professora Laura indica que

[...] existe a aproximação entre professor e alunos. Porém tem que ter um profissionalismo muito bacana para não misturar as coisas. **Você está em um período integral, os problemas serão integrais, as dificuldades serão integrais**, então você acaba tendo que ter uma postura diferenciada, porém uma postura em que acolhe também, acolhedora porque não tem como você ficar o dia inteiro sem que você não se doe, senão você não consegue. É muito bacana, a questão profissional (Laura, Professora – Escola São Francisco de Assis). (Grifo meu)

Aproximação, “problemas integrais” e doação. Ingressar nesse modelo de programa demanda capacidade para aprender a lidar com o próximo. Como nos lembra a professora Laura, é preciso ter profissionalismo para não misturar as coisas. Mesmo reconhecendo que o empenho do aluno e que o trabalho mais próximo dos colegas de área, nos momentos de estudos, são itens que estimulam a permanência, como já indicado anteriormente, em alguns momentos, as relações precisam ser repensadas e o foco do programa deve guiar as ações dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Os educadores, no PEI, “[...] além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional e com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula” (SÃO PAULO, 2014a, p. 11).

Desenvolver alunos protagonistas implica ser protagonista da própria ação. Os profissionais possuem autonomia para agir e liberdade para discutir os problemas com seus alunos, à medida que forem surgindo. É comum alunos e professores, ao ingressarem no PEI, trazerem certos comportamentos que, em um primeiro momento, dificultam as relações entre os alunos e destes com a escola e com seus diferentes sujeitos. A professora Elisa diz que:

[...] *[quando]* o aluno que vem para cá, **no começo ele fica perdido**. Os alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Médio, nos primeiros meses, é o caos. Porque **eles vêm com todos esses vícios de escola pública comum, né? Pichar, aquela coisa toda**. E quando ele chega aqui, não tem nada disso. Você pode ver que você não entra em uma escola pública como esta. Então, no começo, eles têm problemas. Alguns se adaptam mais rápido, outros demoram mais, e agora nós estamos começando a trabalhar melhor com os primeiros anos; e a gente fala, eu falo “Nossa gente, eles agora estão entendendo!” (Elisa, Professora – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Tempo, dedicação, diálogo e o exemplo de todos os que viveram mais tempo a experiência proporcionada pelo PEI são as ferramentas utilizadas para superar esse comportamento trazido da escola regular. Os professores também apresentam dificuldades de adaptação, e o diretor Francisco explica que administrar pessoas, seja no ensino regular, seja

no PEI, é semelhante, pois:

Até hoje, qualquer grupo de professores é difícil de administrar. É assim, existe algo dentro da escola, [que] são **processos de saudosismo**. O professor que ainda é um pouco tradicional, ele não aceita a transformação da cultura contemporânea, era digital e que nós temos um aluno da geração Y (Francisco, Diretor – Escola São Francisco de Assis). (Grifo meu)

Esse comportamento saudosista se reflete nos professores que saíram do PEI e naqueles que, segundo o Francisco, foram retirados de outras escolas que adotaram o programa, por não se adequarem a ele e agirem contra o que se esperava deles, situação não verificada em nenhuma das duas escolas participantes desta pesquisa.

Ao analisar o que está nos documentos, resoluções e tutorias que orientam sobre o que se espera de cada um no PEI, o Francisco explica que:

Quando eles [*professores*] chegam, no primeiro momento, é como o aluno, eles estão conhecendo o modelo, né? Não é questão de aceitar ou não. É uma questão de clareza. **Eles, às vezes, não têm clareza sobre quais são as documentações com as quais eles vão trabalhar.** Quando eles passam a ter, eles aceitam o modelo. **É o novo. O novo é desafio.** Então, esses professores [...] estão em fase de aprimoramento. Todos nós que estamos aqui temos que ter paciência com eles. Não podemos cobrar que elas saibam já tudo e que saiba tudo que é integral (Francisco, Diretor – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Há a questão da novidade para aqueles que ingressam no PEI e o consequente processo de adaptação, porém tanto o diretor Francisco quanto o diretor Pedro enfatizam que, assim como os alunos são acolhidos, os professores também precisam ser. Ao se referirem a essa prática de Acolhimento, eles se reportam ao tempo em que eram professores e como se sentiam desamparados nas escolas, por não encontrarem apoio da direção ou entre os colegas, para executarem as ações que eles consideravam boas para o desenvolvimento de suas aulas, ou para discutirem problemas identificados por eles, na formação dos professores ou na escola, e que precisavam, para serem resolvidos, de uma intervenção direta da direção ou da coordenação.

Sobre os problemas relatados por esses diretores, Imbernón (2010) esclarece que os diretores e os outros membros da equipe gestora que trabalham com a formação deveriam ser parceiros dos docentes, acompanhando-os em seu processo de formação continuada, desenvolvendo habilidades para apoiar os professores e fazendo com que eles se sintam amparados institucionalmente para mudarem suas práticas.

Susana, PCA da escola São Francisco de Assis, era coordenadora na escola regular e relata que lá,

[...] como não tem isso [*parceria e cobrança*], é uma coisa muito solta. É assim, serei bem objetiva, **é cada um pra si e Deus pra todos**. Foi isso que **eu comecei a perceber e isso foi me angustiado**. **Eu tinha o objetivo de desenvolver um projeto na escola, mas eu não tinha o apoio dos colegas**. Cheguei ao ponto de ouvir: “Ah, eu não ganho pra isso”. Porque é um trabalho a mais. Você tem que ter uma disponibilidade maior dentro da escola. Então, eles não queriam disponibilizar este tempo e aquilo foi me angustiado. Eu falei “Não vou pedir remoção para outra escola; já me adaptei aqui”, e foi quando eu conheci o coordenador pedagógico desta escola, ele me convidou, aí eu pensei melhor e falei assim: “É uma coisa diferente, é um desafio na minha profissão, na minha carreira e eu vou tentar, eu vou me desafiar para ver como vou me sair, vou ter que me policiar”. **Eu fiquei assim, meio assustada, quando estive na formação. “É muita coisa, será que vou dar conta? Ai, meu Deus, como é que vai ser?”** Você fica assustada com uma coisa que é nova (Susana, PCA – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Essa sensação de medo, de não conseguir atender ao que é colocado como exigência no PEI é, de certo modo, generalizada. Os motivos para ingressar programa são o desafio e as condições existentes para realizar as atividades, que não são respaldadas pelos colegas ou pela direção, na escola regular.

Uma das críticas mais comuns entre os docentes é a burocracia. Todas as atividades precisam ser registradas e tudo é cobrado. A cobrança pode vir dos alunos, quando questionam o professor por qual razão determinado conteúdo previsto no cronograma não foi trabalhado (todas as salas possuem um painel, no qual está registrada a programação bimestral dos conteúdos e das atividades planejadas), do PCA ou do PCG, quando cobra os relatórios das atividades ou alguma outra tarefa que foi discutida e decidida nos momentos de formação, ou ainda, da avaliação 360, que abrange todos os profissionais da escola.

Com relação a essa avaliação, a PCA Susana e a professora Elisa dizem que

[...] não é um instrumento de punição, mas sim um documento que auxilia o diretor a orientar os professores e outros profissionais a identificarem os pontos fortes e fracos que precisam de mais atenção (Susana, PCA – Escola São Francisco de Assis).

Às vezes, nós entramos em um desespero, de cumprir datas, de cumprir prazos, porque você tem “Oh, o guia é até segunda-feira”. Pronto. “Tem que sentar e fazer, a planilha está lá e é até tal dia.” Então vem aquela cobrança. **Se você não souber se organizar, você não consegue fazer**. Então eu aprendi bastante com isso, essa coisa da organização, para mim foi muito positivo. Não que a gente, não é pela idade que estou fazendo isso. [...] A gente também, nós também temos nosso momento de empolgação, mas tem dia que você fala “Não [*bate na mesa com o dedo*], isso aqui não dá pra mim” (Elisa, Professora – Escola São Francisco de Assis). (Grifo meu)

Nas duas escolas observadas, não presenciei momentos de discussão entre nenhum dos alunos, nem entre os profissionais que nelas trabalham. O momento mais tenso observado por mim foi quando roubaram os cabos de energia da escola São Francisco de Assis, e que, como já foi relatado, o diretor buscou junto ao seu grupo qual seria a melhor solução para aquele contratempo.

Mesmo sendo bons ouvintes e competentes em conciliar diferentes interesses, as cobranças acabam gerando angústias, devido à quantidade de tarefas que devem ser cumpridas. Essa angústia pode estar ligada ao fato de que, na escola regular, não há tanta cobrança.

A PCA Susana afirma que, no PEI:

A cobrança que eu tenho hoje aqui é assim, **é muita cobrança, em referência à escola regular. Na escola regular não se cobra. Cada um faz o que quer.** Eu, pelo menos, vim de uma sede onde cada um, praticamente, fazia o que queria. [*Se o professor diz:*] “Eu não vou usar o Caderno do Aluno e do Professor”, ele não usa, mas aqui é obrigatório. [...] **Se cobra, o professor fala que não vai fazer e não vai e fica assim mesmo. Ninguém tira ele de lá,** ninguém. Nós já tivemos colegas que não dominavam nem o conteúdo. Tanto é que passou a ser uma escola prioritária e isso porque caiu demais no índice do SARESP e os alunos não estavam aprendendo (Susana, PCA – Escola São Francisco de Assis). (Grifos meus)

Essa má gestão da escola regular faz com que os docentes e os alunos ingressem no PEI acreditando que o programa será uma continuação do vivido em outras escolas. Como o próprio programa prevê que o tempo será um aliado no processo de ressignificação dos espaços e dos relacionamentos e promoverá novas aprendizagens, nele, docentes e alunos acabam criando estratégias para se adaptarem e atenderem ao que lhes é exigido.

Os profissionais reconhecem as qualidades trazidas pelo PEI, porém identificam e mostram que algumas das premissas do programa, como a formação continuada, nem sempre podem ser satisfatoriamente atendidas. Mesmo com uma equipe completa, a PCA Fernanda aponta a necessidade de mais professores nas escolas, fato indicado como obstáculo que precisa ser vencido para diminuir a sobrecarga do trabalho docente (IMBERNÓN, 2010). Para Fernanda, o PEI

[...] é uma escola ótima, [...] que deveria ser implementada em muitas outras, com **algumas melhorias.** Algumas coisas para o lado do professor, outras para o aluno. Nós, professores, nos dedicamos muito. Não [*me refiro apenas à melhoria*] do salário. Uma qualidade melhor, **mais preocupação com o nosso trabalho. Tem os cursos de formação, mas às vezes eles vêm de uma forma e nós não temos tempo para nos dedicarmos da forma como deveria.** Dedicção é um ajudando o outro. Às vezes, você não consegue ler o texto, aí o colega vai e te ajuda. **Eu gosto de estar na sala de aula e na coordenação, mas é muito corrido. Deveríamos ter mais professores. Um tem 28 aulas; o outro, 30. Isso sobrecarrega** (Fernanda, PCA – Escola São Pedro). (Grifos meus)

Esse problema identificado por Fernanda é apontado também pelo PCG André. Como a atuação dele depende das tarefas executadas pelo PCA, André mostra-se contrário à atuação do PCA como docente, em sala de aula, pois acredita que isso atrapalha o trabalho de ambos. Esse fato vai contra o afirmado pela PCA Fernanda e pelas outras PCAs da escola São Pedro,

que afirmam ser útil atuar como docente, pois isso possibilita mais clareza para os problemas trazidos pelos docentes.

O PCG André reconhece que o trabalho de todos na escola é junto do aluno, porém ele não avalia positivamente a atuação do PCA como docente.

Nosso trabalho é junto com o aluno. Com todos. Todos estão atuando juntos em todos os momentos. Nós temos vários momentos de atuação com o aluno em treinamento. Quer no Projeto de Vida, quer na tutoria, quer numa Culminância, quer no desenvolvimento dos trabalhos, em “n” ações que a gente faz. Desse aprendizado, eu vejo o seguinte: eu aprendi muito. Eu gosto muito de criar, sabe? [*satisfação ao falar do projeto e de sua atuação*] [...] eu crio para colocar em prática e para replicar com os professores. As PCAs estão aí. Às vezes, não consigo passar com todas [...]. **Tem algumas coisas falhas nesse modelo? Tem. Já conversei na secretaria, eu não concordo com o PCA atuando em sala de aula** (André, PCG – Escola São Francisco de Assis). (Grifo meu)

Apesar de todas as cobranças, diretor, coordenador, docentes e alunos trabalham no sentido de fazer o PEI avançar. Eles reconhecem as dificuldades, atribuídas à burocracia, mas a realização que sentem pelo trabalho cumprido e reconhecido faz com que queiram permanecer.

A PCA Fernanda afirma que:

A percepção que eu tenho da escola de ensino integral é a questão da **responsabilidade. Ela é muito burocrática em termos de papéis.** Coisas que na escola regular existem, mas assim... No primeiro bimestre, você pede o plano de aula e, no último, ele [*professor*] não entregou. Aqui, não; temos uma cobrança maior. **Aqui temos a sensação de trabalho executado.** Eu consigo fazer. **Ele é analisado. No ensino regular, não há tanta cobrança.** Aqui a gente vê resultado. É muito mais prazeroso. Tudo que nós queríamos, em uma escola regular, em questões tecnológicas, nós temos aqui. Aqui temos recursos, mas o professor não usa. **“Eu preciso aprender a interagir com esses materiais.”** No regular, é um processo mais moroso. Eu acho que o que temos aqui, todas as escolas deveriam ter, independente de ser integral ou não. Isso, pra mim, é o que a escola precisa. Não somente a escola A ou B. É o que nós precisamos para desenvolver um bom trabalho (Fernanda, PCA – Escola São Pedro). (Grifos meus)

A responsabilidade e o compromisso são características de quem adere ao PEI. A PCA Susana contou que o começo do programa, na escola, foi muito difícil. Ela diz que a sensação que se tem, quando o Governo decide implementar um projeto novo, é: “o Estado quer implantar um projeto novo, mas não está preparado”. Essa falta de preparo faz com que os sujeitos se unam e busquem soluções para alcançar os objetivos propostos para a escola e para as aprendizagens que são esperadas.

Na época da implementação do PEI, Susana revela que a escola carecia de recursos financeiros, que

[...] não tinha dinheiro para material, para eletiva, nem nada. **Eu particularmente fiz rifa, comprei as coisas e fiz uma rifa.** Arrumei o patrão da minha filha para ser um parceiro, aí depois eu comprei um retroprojektor para o meu uso, para emprestar para os colegas e tal, porque em três [*professores*], nós brigávamos. Ninguém conseguia. Depois foi indo e aí eles implantaram a lousa digital, aí comprou cortina para sala, sala 8 etc. (Susana, PCA – Escola São Francisco de Assis). (Grifo meu)

Apesar de todas essas dificuldades, o que pude observar foram profissionais e alunos engajados e entusiasmados, que acreditam no poder de transformar o ambiente e cumprir as tarefas, o que, para eles, acaba sendo uma motivação. O PEI oferece uma infraestrutura que potencializa a realização das atividades destacadas como, muitas vezes, irrealizáveis no ensino regular.

Nenhuma infraestrutura, por melhor que seja, pode dispensar humanos que queiram se relacionar e que acreditem em seu poder de transformação pessoal e no poder das pessoas que compartilham experiências semelhantes e desejos de crescimento pessoal e profissional comuns. Como afirma a PCG Carla, da escola São Pedro, no PEI “não dá pra ficar parado”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como ponto de partida que as relações potencializadas pelo PEI poderiam se converter, ou estariam se convertendo, em trocas que, para além da ampliação do conhecimento, promoveriam uma aprendizagem que coloca docentes, discentes e gestores como protagonistas de sua ação e de sua aprendizagem, desejei saber o que pensam esses sujeitos sobre o PEI, que aprendizagens pessoais e relacionamentos eles estabelecem na escola e quais ressignificações são desenvolvidas por eles, quanto aos espaços e os tempos escolares.

A tese que defendi nesta pesquisa foi a de que, para que gestores, docentes e discentes possam aprender, além de conteúdos escolares, a se relacionar e a ressignificar o espaço escolar, é necessário oferecer condições materiais e imateriais que possibilitem a construção de um projeto político-pedagógico embasado por tais condições.

Para saber o que esses sujeitos pensam e obter elementos que respondessem ao problema desta pesquisa, realizei observações e entrevistas em duas escolas públicas, no município de São Paulo, nas quais o PEI foi implantado. As falas de alunos, professores, coordenadores e diretores foram agrupadas, dadas as similaridades que apresentavam, buscando conhecer as relações estabelecidas pelos sujeitos que transitam na escola. Destaquei também aquilo de singular e próprio que os sujeitos apresentaram em suas falas, ou que as escolas mostraram e que foi observado por mim.

A análise dos dados deu origem às seguintes categorias:

1. Condições materiais e imateriais para a implementação do programa;
2. Aprender e reaprender a interagir em diferentes níveis e a trabalhar no espaço escolar.

Na primeira categoria, a estrutura oferecida pelo PEI foi analisada como facilitadora para o aprofundamento das relações entre docentes, alunos e equipe gestora. No aprofundamento dessas relações, as características desses sujeitos revelam-se como fundamentais para que eles se desenvolvam pessoal e profissionalmente. No PEI, alunos e profissionais são protagonistas.

Na segunda categoria, observei que a mudança para o PEI é uma escolha intencional por parte de docentes, discentes e equipe gestora. A ressignificação das relações, no interior desse programa, decorre da disponibilidade dos sujeitos de se ouvirem e trabalharem juntos. No PEI, o tempo é um aliado, ao possibilitar que os alunos reconheçam o esforço de seus professores e

ressignifiquem sua relação com o diretor e com os demais membros da equipe gestora.

Um dos pilares do PEI é a dedicação integral e exclusiva à unidade escolar, como relatam alunos e profissionais das escolas pesquisadas. Em alguns momentos, essa longa permanência diária aparece como elemento gerador de estresse e cobranças, sejam elas: de planejamento; de estudo; de organização; de aprender a trabalhar com o novo tempo prolongado; de aprender de forma coletiva; de preparar materiais de apoio pedagógico; de substituir algum colega, em caso de falta; de exercer uma dupla função, como no caso dos PCAs (docência-coordenação).

A estrutura oferecida pelo PEI favorece o desenvolvimento de ações, o compartilhamento de experiências pessoais e profissionais, nos momentos de formação, e o desenvolvimento de “competências cognitivas, operativas, afetivas e morais” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 528), que figuram como características dos sujeitos que participam do PEI, nas escolas pesquisadas.

Dessa forma, os diretores atestam que o diálogo é fundamental e que eles procuram construir pontes entre todos os alunos e os demais funcionários da escola, demonstrando possuir o que o programa espera deles e se vendo como responsáveis por manter um diálogo com a comunidade, mostrando, assim, o tipo de escola que é o PEI.

Com foco nas relações entre os sujeitos que atuam no PEI, destaco, com base nas observações e nas interações, realizadas em diferentes momentos e espaços, que professores, alunos, equipe gestora e funcionários da secretaria reconhecem que as mudanças proporcionadas pelo programa (com a oferta de materiais que auxiliam no desenvolvimento das atividades nas disciplinas curriculares e nas Eletivas, e o tempo estendido que passam na escola) viabilizam uma ressignificação do espaço e do papel que cada um deve desempenhar, promovendo aprendizagens que passam pela valorização do espaço escolar e do reconhecimento das relações humanas, buscando um aprendizado de si e do outro.

Os momentos de observação, nas duas escolas, com alunos adolescentes e jovens, indicam que eles se responsabilizam pela conservação do espaço e pelo Acolhimento e a integração dos alunos que ingressam no programa. Eles se sentem respeitados e valorizam os espaços criados para o diálogo entre os sujeitos.

Os profissionais dessas escolas desenvolvem atividades com foco na elaboração do Projeto de Vida dos alunos. As Disciplinas Eletivas e os Clubes Juvenis são momentos que visam a promover atitudes que os alunos possam desenvolver em outros espaços fora da escola. Como afirmaram professores, coordenadores e diretores, o foco dessas escolas é a excelência acadêmica, aliada à formação de cidadãos críticos, capazes de escolher o que

desejam fazer ao final do Ensino Médio.

Reforçando uma característica presente nas duas escolas que participaram desta pesquisa, constata-se que estamos diante de espaços democráticos de aprendizagem. Cada momento, nesse programa, implica constantes ressignificações dos tempos e espaços dessa escola que, pelo indicado até aqui, pelos sujeitos participantes, está alcançando o objetivo de garantir trocas geradoras de aprendizagens que ultrapassem o que está no currículo.

A estrutura material e imaterial oferecida pelo PEI favorece que os sujeitos participantes desse programa desenvolvam ou potencializem algumas características pessoais, como: serem bons ouvintes e atenciosos às necessidades de seus colegas e alunos; serem capazes de desenvolver estratégias para trabalhar os conteúdos curriculares e as atividades propostas nas Disciplinas Eletivas; trabalharem em equipe – aqui entra o papel do PCA, ao criar espaços formativos com os profissionais de sua área de atuação, e do PCG, ao se articular com o PCA para desenvolver os encontros de formação com todo o grupo; criarem laços com a comunidade; e serem capazes de propor e desenvolver atividades que alcancem o objetivo do programa, que é desenvolver adolescentes e jovens autônomos, responsáveis e solidários.

Este trabalho refere-se especificamente ao PEI, embora eu tenha utilizado, na análise dos dados, trabalhos referentes ao Projeto ETI e à escola regular. Os dados desta pesquisa, realizada em duas escolas que se destacam pelo tipo de gestão e pelo corpo docente que possuem, não me permitem afirmar que o mesmo ocorra em outras escolas que possuam o PEI. No entanto, os resultados apresentados nestas escolas mostram as potencialidades do programa.

Durante o período de observações e entrevistas nas escolas São Pedro e São Francisco de Assis, conversando com alguns profissionais, foi possível identificar outras escolas que, embora possuíssem a mesma estrutura material, não dispunham de uma equipe que apresentasse as mesmas características como as destacadas pelos participantes desta pesquisa, o que me permite supor que o diferencial proporcionado pela equipe gestora e docente é fundamental para o sucesso do programa.

Sendo uma característica das escolas pesquisadas o diálogo e a integração entre todos os sujeitos que atuam na escola, ressalta-se a importância de considerar quais os critérios utilizados para a seleção dos profissionais que ingressam no PEI. Os docentes indicam que o critério mais importante é a assiduidade, enquanto o pessoal da equipe gestora indica aspectos ligados ao relacionamento e à capacidade de gestão pedagógica e administrativa. Embora a assiduidade seja consenso, fato que se materializa quando os profissionais indicam que as faltas são o fator principal para o afastamento do profissional, do programa, outras características se revelam, quando observamos esses sujeitos em interação.

Compromisso, respeito, valorização do outro, capacidade para dialogar, criação de espaços coletivos para discussão, consciência da necessidade de formação continuada e outros itens destacados na análise, possibilitam-me afirmar que são as pessoas o principal diferencial do PEI. A estrutura oferecida pelo programa favorece, mas não é a única determinante para o bom desenvolvimento do trabalho de alunos, docentes e equipe gestora.

Professores, coordenadores e gestores apresentam características que, muito provavelmente, poderiam ter sido mais bem desenvolvidas se as escolas regulares e a formação inicial os tivessem estimulado. No entanto, eles declaram que chegaram ao PEI insatisfeitos com aquilo que viveram antes: falta de espaço para trocas entre os sujeitos; momentos de formação que não favoreciam a construção de conhecimento, nem abriam perspectivas sobre os conteúdos que estavam sendo estudados; e desconhecimento de quem eram os alunos que participavam da escola.

Características como compromisso, curiosidade e motivação para aprender, dentre outras – talvez até em potencial, em outros espaços –, encontraram no PEI a possibilidade de serem desenvolvidas pelos sujeitos.

Parece-me, portanto, que as condições materiais e imateriais do PEI favorecem o desenvolvimento profissional, mas a disposição para a mudança, observada nesses sujeitos, é um dos principais diferenciais de todos os que optam por permanecer no programa.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) indicam, em estudos realizados em escolas de ensino regular, que as pessoas que atuam em qualquer unidade escolar precisam dispor de autonomia para agir, porém devem ter consciência sobre as consequências que suas ações trarão para si e para os outros. É necessário também o desenvolvimento de uma comunidade escolar de aprendizagem, em que as informações coletadas nas avaliações e nos momentos formativos sirvam para indicar o que precisa ser trabalhado. Tudo isso deve estar atrelado a um objetivo comum, conhecido e compartilhado por todos, pois os sujeitos, isolados, dificilmente conseguirão modificar algo.

Esses pontos indicados por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) estão presentes nas escolas pesquisadas. Ressalto o papel exercido pelos diretores, que, no PEI, aparecem como fundamentais para o bom desenvolvimento das relações entre os sujeitos. De acordo com os participantes desta pesquisa, o diretor e, em alguns casos, a equipe gestora, são ausentes no ensino regular, e isso é um fator que dificulta o trabalho docente.

Deixo como sugestão para trabalhos futuros que se busquem, nas escolas de ensino regular e ETI, gestores que possuam as características destacadas nos diretores desta pesquisa, para melhor compreendermos como seu papel influencia o trabalho de alunos e demais

profissionais da escola. Além disso, penso vale pesquisar: quais melhorias materiais precisariam ser implementadas nas escolas que não possuem o PEI e que poderiam, mesmo em tempo parcial, favorecer o desenvolvimento de boas relações entre os sujeitos? Como o espaço físico interfere no desenvolvimento das atividades, visto que os prédios utilizados pelo PEI são os mesmos que antes abrigavam escolas com ensino regular? Que formação os profissionais que ingressarão no PEI precisam receber, considerando-se as funções e as atribuições que lhes serão conferidas pelas diretrizes do programa? Dado que mais escolas receberão o PEI, que características deverão ter os profissionais que ingressarão nelas? Que percepções sobre o PEI têm os sujeitos que desejaram deixá-lo? Como promover, em escolas que possuem o ensino regular, o desenvolvimento de uma educação integral que contemple as necessidades dos alunos e dos profissionais que aí atuam?

Os sujeitos que transitam nas escolas pesquisadas oferecem pistas que me permitem afirmar quais características são esperadas dos profissionais da Educação, cada qual no exercício de sua atividade, e do que é desejável que os alunos desenvolvam em seu processo formativo, que é mais do que a aquisição de conteúdos curriculares. Concluo, concordando com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012): nas escolas, é importante desenvolvermos capacidades de liderança nos profissionais e nos alunos, de tal modo que cada um seja capaz de reconhecer o que é esperado de si nesse processo.

A partir das aprendizagens e das ressignificações identificadas nos sujeitos que participaram desta pesquisa, compreendo que seja relevante, no desenvolvimento do PEI, em outras escolas, observarmos: como os sujeitos estão interagindo; como o meio interfere nessas aprendizagens e ressignificações do tempo e espaço escolares; como os propositores e os executores das políticas educacionais incorporam, aos processos de formação inicial e continuada, os aspectos relacionais e o desenvolvimento de atitudes de gestores e professores, para que estes passem a se ver como protagonistas de sua ação; e de que forma a ampliação do PEI será executada, pois não podemos considerar, como está sendo proposto pela política governamental, que o PEI perca suas características de **ensino** integral e passe a ser estabelecido como **escola** de tempo integral (tempo estendido), em que há semelhança na nomenclatura¹⁶, apesar da diferença na forma e no conteúdo como são e estão estruturados, modificando-se, assim, seus objetivos e suas finalidades formativas.

¹⁶ Informação fornecida pelo site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>. Acesso em: 16 jan. 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, G. B. **Representações docentes no Ensino Médio: leitura, escrita e aprendizagem por competências no currículo do estado de São Paulo**. 2012. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALVES, W. F. **A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio**. 2009. 343 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011.

AZEVEDO, F. N. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco / Editora Massangana, 2010.

BARBOSA, R. C. **O significado atribuído à escola e ao Ensino Médio por jovens do 3º ano de uma escola pública de São Paulo**. 2011. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. 2011. Último acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2007a)

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome. Ministério do Esporte. Ministério da Cultura. **Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12985-portaria-19041317-pdf&category_slug=abril-2013-pdf&Itemid=30192. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2007 b)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2007c)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, SECAD, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2009a)

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador: documento orientador. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2009b)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Setembro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2009c)

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro** com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2009d)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2009e)

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2010a)

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: metas e estratégias**. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2010b)

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Último acesso em: 16 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-

orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2013a)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2013b)

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Darcy Ribeiro (1996). LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 102). Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/19339#>. Último acesso em: 16 jan. 2016.

CASTRO, A. **A escola de tempo integral**: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. 2009. 216 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1015-1035, out. 2007.

CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. (Org.) **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33 - 50.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COELHO, L. M. C. C.; MARQUES, L. P.; BRANCO, V. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 22, n.83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

DAYRELL, J. A escola como espaço na escola: uma abordagem histórica. In. DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

DAYRELL, J.; CARVALHO, L. D; GEBER, S. Os jovens educadores em um contexto de educação integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.157-171.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

FAVERI, R. C. C. **A escola de tempo integral no estado de São Paulo**: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares. Dissertação. 2013. 136 p. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94 - 105.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO Paulo Montenegro. Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Médio das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e pesquisa educacionais**. n.1, 2010. p. 211-240.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 17-49, nov. 1981.

LEMOS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. Tese 2009. 315 p. (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ; M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?* 2. ed. Madrid, España: Narcea, 2011.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MORGADO, J. C. **O estudo de caso na investigação educativa**. Santo Tirso: Portugal, 2012.

PARO, V. H. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11-20, 1988a.

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

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PFAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 254-270.

PINTO, A. C. C. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. 2009. 154 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PLACCO, V. M. N. S. Processos multidimensionais na formação de professores. In: ARAÚJO, M. I. O.; OLIVEIRA, L. E. **Desafios da formação de professores para o século XXI: o que deve ser ensinado? O que deve ser aprendido?** São Cristovão, SE: Editora UFS, 2008. p. 185-198.

RABELO, M. K. O. Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.

RAMOS, M. L. S. **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino: “escola do conhecimento ou do acolhimento?”**. 2012. 158 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

REZENDE, V. M. **Da escola de excelência à escola de aparência: análise da qualidade do ensino médio regular em duas escolas da rede pública de Minas Gerais**. 2007. 335 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005**. Dispõe sobre o projeto Escola de Tempo Integral. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200512090089>. Último acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 7, de 18 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_06.HTM?Time=4/12/2008%204:28:29%20PM. Último acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 93, de 12 de dezembro de 2008**. Estabelece diretrizes para a reorganização curricular do ensino fundamental nas Escolas Estaduais de Tempo Integral, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/93_08.HTM. Último acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html>. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2012a)

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 12, de 31 de janeiro de 2012**. Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Legislacao/Estadual/Res%20SE%2012%20-%20ProjetoEscolaEnsinoM%C3%A9dioIntegral.pdf>. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2012b)

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral – RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral – GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=169046>. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2012c)

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 2, de 18 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre a reorganização curricular do ensino fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: http://www.dersv.com/RES_SE_2_ETI_18-01-2013.pdf. Último acesso em: 16 jan. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2014a)

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SE nº 52, de 02 de outubro de 2014**. Programa Ensino Integral. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 04 de Janeiro de 2010, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201410020052>. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2014b)

SÃO PAULO. **Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral**. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf>. Último acesso em: 16 jan. 2016. (2014c)

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade**: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula. 2011. 327 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

TEMPONI, F.; MACHADO, L. R. S. Políticas de educação em tempo integral, de inter-setorialidade e de desenvolvimento local: um diálogo possível? **RBPAE**, v. 27, n. 3, p. 553-572, set./dez. 2011.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: A construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p.149-156.



Carta de Apresentação

Ao

Sr. Diretor

Escola

De:

Rafael Conde Barbosa – doutorando em Educação: Psicologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco

Apresentação

O aluno Rafael Conde Barbosa, estudante de doutorado no programa de Educação: Psicologia da Educação, *stricto sensu*, cursando o sexto semestre e visando cumprir com os pré-requisitos do curso, pretende desenvolver uma pesquisa em uma Escola de Ensino Integral no Ensino Médio.

O foco inicial da pesquisa era conhecer quem é o professor do ensino médio na escola de tempo integral: que atribuições e pertencas são constitutivas da sua identidade profissional hoje. Após o doutorando ter realizado uma entrevista com um docente e ter escrito um relatório que atendia o objetivo até aquele momento, ele submeteu seu trabalho à avaliação de uma banca composta por cinco professoras doutoras, que sugeriram mudanças na condução da pesquisa.

As modificações sugeridas pela banca foram por nós discutidas posteriormente, e compreendemos que, por se tratar de um projeto novo, não seria profícuo pesquisar unicamente quem é o professor que atua nessa escola. Assim, conforme analisado pela banca, sugeriu-se que o doutorando faça um Estudo de Caso e busque elementos que nos ajudem a compreender quais são as condições de trabalho proporcionadas por esse projeto e em que sentido essa nova proposta possibilita a construção de formas identitárias que potencializem a adesão dos sujeitos envolvidos.

Referencial teórico



Para analisar os dados coletados, serão utilizados os estudos de Claude Dubar (2005, 2009), sociólogo francês que estuda os movimentos Identitários de profissionais e oferece pistas para que possamos ampliar os estudos já produzidos sobre como as mudanças nas condições materiais promovem ou não adesão daqueles que estão envolvidos e que devem ser os executores de uma determinada tarefa.

Aliada à atribuição feita por alunos, professores e gestores, está o modo como estes mesmos se identificam com a profissão e as mudanças proporcionadas pelo projeto. Deste modo, quais as atribuições feitas que eles assumem como sendo suas? Quais destas se tornam pertencas e pautam as suas ações na formação deste jovem protagonista, principal objetivo do programa? Que condições materiais oferecidas pelo programa promovem/facilitam o processo de identificação profissional dos educadores envolvidos?

Como nos lembra Dubar (2005), não sabemos quem somos a não ser pelo olhar do outro e contamos nesse processo com a comunicação para tomarmos conhecimento sobre a identidade que este outro nos atribui. Por mais que recebamos várias atribuições, nem sempre estas são aceitas por quem as ouve e este fato de não aceitação pode conduzir o sujeito a um processo no qual ele tenha que negociar entre aquilo que entende ser específico da sua função, e os desejos/expectativas e demandas dos outros.

Metodologia

A escolha pelo Estudo de Caso deve-se ao fato de que esse projeto, Escola de Ensino Médio Integral, “se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, 17). O fato de se constituir numa unidade, no caso desta pesquisa, é algo que consideramos como extremamente positivo, dado que as informações preliminares obtidas pelo pesquisador indicam tratar-se de uma experiência com bons resultados.

Para coletar os dados que venham trazer pistas sobre esse projeto pretende-se:

- 1) Realização um ou mais grupos de discussão com alunos participantes deste projeto, para apreender os sentidos que eles atribuem a essa novo modelo de formação, considerando que o foco do programa é formá-los como protagonistas no seu processo formativo;
- 2) Participação em algumas atividades promovidas pela escola em que seja possível observar a interação entre:



- a. Aluno e aluno;
- b. Aluno e professor;
- c. Aluno e equipe gestora.
- d. Professor e professor

3) Realização de entrevistas com professores e equipe gestora.

Faz-se necessário essa imersão do pesquisador na escola para que as falas e observações realizadas possam ser interpretadas em contexto e, dessa forma, seja possível retratar a realidade de forma fidedigna. Essa metodologia requer que os dados sejam coletados de diferentes formas e, como afirmam Lüdke e André (1986, 19): “Se o estudo é feito em uma escola, o pesquisador procurará fazer observações em situações de sala de aula, de reuniões, de merenda, de entrada e saída, [...] ouvirá professores, pais, alunos, técnicos, serventes, etc.”

Como mencionado anteriormente, a escolha pelo grupo de discussão origina-se no fato de que os sujeitos participantes possuem características que os aproximam, tais como: faixa etária, participam de experiências comuns, embora as interpretem de formas distintas. Entende-se que não há respostas certas ou erradas, mas o que o pesquisador deseja é observar e compreender a interação dos participantes, sendo que as falas do grupo serão analisadas como estando encadeadas; uma decorre da outra. Como nos lembram Weller e Pfaff (2011), a discussão entre esses sujeitos permite captar detalhes que não apareceriam em uma entrevista ou com a utilização de outro instrumento.

A realização de entrevista ou o uso de algum outro instrumento, como um questionário, tem como foco dar voz aos docentes e equipe gestora, permitindo a estes narrarem-se e contar quais as atribuições que fazem ao papel deste novo projeto na sua ação docente no ensino médio e quais as pertencas assumem na execução da sua atividade profissional. Segundo Lüdke e André (1986), a vantagem da entrevista é que ela possibilita ao pesquisador captar de imediato uma determinada informação.

Considerações finais

O pesquisador se compromete a não divulgar o nome da escola nem o nome de nenhum dos participantes da pesquisa, preservando assim a identidade e garantindo o anonimato de todos os sujeitos que aceitarem voluntariamente participar.



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação

Após a análise dos dados e quando a pesquisa estiver concluída, pretende-se apresentar à escola os principais resultados da pesquisa, de forma a servirem de material para a equipe gestora. Espera-se que a pesquisa possa contribuir para ampliar a compreensão sobre a necessidade de se dar voz a professores, alunos, gestores e coordenadores e, desta forma, permitir que eles possam interagir e atingir um dos principais objetivos do programa Escola de Ensino Integral, que é o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Referências Bibliográficas

- DUBAR, CLAUDE. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2005.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A.. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Ed. E.P.U., São Paulo, 1986.
- WELLER, Wivian. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In. WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. (orgs.) **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2.Ed. Editora Vozes, Petrópolis, 2011. p. 54-66.

Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco
Orientadora da Pesquisa

Legenda

Cor Laranja : Escola São Pedro

Cor Verde : Escola São Francisco de Assis

Categoria I: CONDIÇÕES MATERIAIS E IMATERIAS

Sujeitos	Estrutura oferecida e a permanência do sujeito no Programa
PCG - Carla	Com as inovações, no caso, as inovações das disciplinas que diferem das oficinas. Porque de manhã eram as matérias do currículo, a tarde oficinas,[...] havia muito ainda a questão da aula vaga. Não tinha essa estrutura comum ao programa ensino integral, nem existia o eventual. O professor nós mesmos substituímos, existe toda uma lei que direciona isso, quem substitui quem. E... então, é... até essa questão da aula vaga,[...] veio pra qualificar muito mais. Lá no tempo integral, precisou fazer reforma, melhorar a escola, começando pela estrutura física. Na nossa, por exemplo, o ensino integral também mexeu na estrutura física. Mas isso foi mais rápido e esta estrutura física, muito mais vinculada a esse ensino de qualidade que deveria chegar na sala de aula.
PCG - Carla	Por que que eu estou aqui? Porque hoje, eu acredito muito mais nessa estrutura. Ela me proporciona ser coordenadora. [...] Hoje eu consigo ser coordenadora, fazer esse alinhamento, porque eu coordeno as áreas que são específicas e tratam diretamente ali do problema (na sala de aula). Então uma vez que eu tenho três áreas de conhecimento e três (profissionais) que tem a visão da sua área, porque cada coordenador cuida da sua área, fica muito melhor pra depois nós juntarmos as três áreas. Esse é o alinhamento com que eu trabalho. Eu atuo diretamente nas áreas, isso enriqueceu muito. Então hoje eu estou aqui porque eu consigo ser, de verdade coordenadora geral. To aprendendo muito, muito mesmo, e está sendo muito enriquecedor pra mim.
PCG - Carla	aqui que a gente aprende a ter muito mais paciência. Como é possível, né? Nós temos recursos, condições para exercer muito bem a nossa profissão e isso vai nos dando cada vez mais prazer. Então você prepara, chega numa sala de aula munido de conhecimento, né... de entregar isso pro aluno. Prepara boas aulas, estratégias e aí se você tem esse vínculo com o aluno [...] vai te dar prazer, só vai te dar alegria. E alegria, carinho, preocupação, a gente tem... aumenta tudo aqui, eu acho que proporciona isso. Tanto é que quem não consegue se entregar totalmente em relação a isso, não fica no programa. [...] as aulas tem que ser dinâmicas, interessantes, diversificadas [...] eu tenho que usar várias estratégias, tenho condições pra isso. A escola foi montada com essa estrutura. Então tem cobrança também.

PCG - Carla	De forma muito positiva, de forma muito positiva, porque eles se sentem realizados. O que eles não conseguiam realizar em outras escolas, eles conseguem realizar aqui com este modelo. E como eu disse no início, eu me realizo também, porque... tanto pela estrutura física como também pelo modelo de gestão e o modelo pedagógico que proporcionam isso, essa satisfação. Você olha e fala “eu estou conseguindo realizar o que eu aprendi, eu to conseguindo ensinar”. “O que eu preparo (né, o professor) o que eu preparo, eu chego aqui e consigo passar para a classe”. Então se eu planejo uma aula diversificada, que eu preciso da internet, aqui eu tenho. Então, planejo e consigo realizar. E então a gente vê satisfação.
PCG - Carla	Essa escola possibilita formação. Onde é o ponto? Formação para o aluno e para o professor. Este modelo possibilita maior formação para os dois. No momento que eu tenho quatro coordenadores, um para cada área e um que alinha todos você tem formação em todos os sentidos. Mais momentos de formação e junto com todo o grupo. A formação que eu faço é com o grupo. Na outra escola o HTPC não é com todo o grupo. A outra escola é fragmentada. Aqui temos um formação em um grupo unificado. Isso ajuda muito. A partir do momento que temos um grupo bem formado e informado (alegria ao dizer isso) a tendência é ter bons resultados.
Celeste - Aluna	agora nós temos todas as aulas. Não tem mais aula vaga, tem vários projetos e várias atividades, eletivas e clubes, além das lições. Eu gosto muito dessa escola.
Elizabeth - aluna	quando começou o projeto foi difícil para os alunos porque vínhamos de um lugar que não tinha nada disso ai agora o ensino é bem melhor. A gente aprende, brinca, se diverte e tudo isso estudando. É difícil falar que sairemos da escola indo para uma não integral porque nos habituamos com a escola e o modo de trabalhar.

Pedro - diretor	<p>Esse aluno nosso, hoje, na escola de Ensino Integral, ele percebe qual o papel da educação, e a corresponsabilidade do professor para com ele. O aluno percebeu que ele pode dialogar com o professor e ao mesmo tempo criticar a aula dele, sem ofendê-lo. Nossa, mas é muito difícil isso? É. só que antes disso a direção fez um trabalho com a comunidade para mostrar que ser, ter autonomia ou ser protagonista. Eu acho que autonomia é muito mais que protagonismo, não é gritar pelo direito, a escola é pública, eu tenho que ter qualidade. É sua obrigação ensinar o meu filho. Isso é guerra. A escola contra a comunidade ou vice e versa. Então, o papel do diretor já é preparar a comunidade para enxergar que escola que é essa. Que escola é essa que temos? Que escola que queremos? Essa. Então construiremos juntos essa escola. Então a família muito bem formada analisando a importância da escola, e o aluno discutindo com a mãe a escola que ele vive. A mãe vai falar, o tio ou o responsável por ele, é verdade. O diretor falou sobre isso. A vice falou. Os professores citaram isso. na assembléia. Vamos trabalhar juntos, né filho? Então eu falo que hoje é um momento de vitória. Nós comemoramos hoje, depois de três anos, uma escola vitoriosa com o aluno em primeiro lugar, porque ele já conseguiu trabalhar a tal ponto que agora, no começo de outubro, os líderes de turma, o grêmio estudantil e os presidentes dos clubes pediram uma reunião. O diretor, queremos fazer uma reunião, nós fizemos uma reunião com 48 alunos e concluímos que precisamos fazer uma passeata aqui na Vila JAGUARA para declarar que nós estamos enxergando todos os problemas aqui de violência, celulares sendo roubados, buraco.</p>
Leandra 3o EM - Discente	<p>Acho que é se entregar no projeto, participar, se envolver e entender qual o propósito do projeto. Se você entende qual é o propósito do projeto isso possibilita você viver cada momento que ele te traz. A cada aula de projeto de vida, a cada conversa com os professores, cada oportunidade que você tem de se mostrar um aluno protagonista, então eu acho que você aproveita mais quando você se entrega e aproveita e entende o projeto.</p>
Leandra 3o EM - Discente	<p>Sempre vai ter alguma coisa para você fazer. Tem muitos projetos, a gente tem muito mais espaço para falar. Coisa que não tem nas outras escolas.</p>
Magali 3o EM - discente	<p>a gente chega aqui achando que vai ter aquele dia chato com o professor se apresentando e não. A gente tá conhecendo a escola pelos alunos, pelos olhos dos alunos. Pessoas com a essa idade contando para gente como que vai ser. Isso foi muito legal.</p>

<p>Leandra 3o EM - Discente</p>	<p>Eu sou a Leandra, também sou do terceiro ano, eu, fui eu que procurei a escola, para falar a verdade. A escola na qual eu estudava era muito ruim, era uma escola de ensino normal só que praticamente não tinha aula e eu queria aprender. Estava no segundo ano, eu entrei aqui no segundo e eu queria aprender alguma coisa. Então eu fui procurar uma escola para estudar. Eu ia estudar em outra escola, que também é de período integral, só que não tinha vaga. Eles me indicaram o MILTON porque provavelmente teria vaga, pois tinham acabado de virar escola integral. Ai eu consegui entrar. Eu não pensava que era técnico, ao contrário dela. eu achava que seria integral mesmo, o dia inteiro na escola, só que aí tem uns projetos diferentes. Tem clube, tem eletiva, tem projeto de vida, tem OE - Orientação de Estudos e prática acadêmica - PA. Ai tem todo esses tipos de aula e eu adorei. Eu fui ficando. Eu comecei a gostar do projeto. E o acolhimento que ela falou também foi muito legal. Eles deixam a gente ser... foi diferente... a gente chegou aqui no MILTON e tinha um tapete vermelho estendido para gente. A gente nunca imagina entrar numa escola assim. Te dando doce, um tapete vermelho, você fica, tipo, nossa. A gente foi bem recebido</p>
<p>Magali 3o EM - discente</p>	<p>Quando eu entrei no MILTON eu achei que ia ter um tipo de ensino técnico. Na verdade foi isso que me falaram. Quando eu cheguei aqui eu me surpreendi por causa do acolhimento em si. Foi uma coisa que me chamou muito a atenção. E no princípio eu até pensei em sair da escola porque era muito puxado. Então eu queria sair já no meio do ano mas eu insisti em ficar. Os projetos são muito legais quando eles seguem a risca o que está no papel e é planejado e isso eu acho que é uma coisa muito diferente. Tanto eu quanto a TÁ nós somos acolhedoras. Então a gente vê a diferença nas outras escolas e o MILTON é uma escola que é muito legal os projetos a forma como os colocam em prática.</p>
<p>Laura - docente</p>	<p>Nós temos um contato direto com esse coordenador. Nós temos horários de estudo por área, e depois, em outro momento, temos um horário de estudo em subgrupos, tudo junto, que é com o W - Coordenador Geral da Escola (PCG). Então a gente tem muito tempo, o que é bacana e o que eu senti de diferente é o que a (F) está comentando, você faz planejamento meio pró-forma bimestral, anual e entrega e aqui não nós somos bem próximos, fora o fato de que somos mais cobrados. Eu estou fazendo agora o guia do quarto bimestre. Nós temos que entregar e seguir. E na minha visão, o que é a diferença, esse guia é colado na sala a gente passa para os alunos o que eles estudarão naquele bimestre e ele é publicado na sala. Como as salas são ambientes, se você entrar na sala de artes, o meu planejamento do primeiro, segundo e terceiro bimestre estão colados lá. O aluno vê, acompanha, cobra da gente: Porque não fizemos isto? Porque não chegamos até aqui? Se não chegou, este conteúdo vai para o primeiro plano no próximo para nós continuarmos. Nós temos um trabalho, um andamento junto com eles.</p>

Susana - PCA	Bom, aí o que eu queria encontrar aqui na Escola de Ensino Integral? Um estudo mais intensivo de qualidade na escola pública, não que isso fosse critério apenas de colégio particular e encontrar um grupo coeso, que tenha os mesmos objetivos que eu. Colegas que tenham o mesmo objetivo que eu tenho. O meu objetivo foi esse ao vir para cá. Porque não verdade não foi pelo dinheiro, pelo salário. Eu fiz o cálculo. Eu dava aula em colégio particular. Dividia meu tempo entre estado e particular. Fui designada para cá e pedi demissão do particular.
Francisco - Diretor	O Integral é a escola que eu já estava buscando com toda essa trajetória e algo que veio para compor. Eu falo muito compor, né? Mas algo que veio para compor com todo o trabalho que eu já vinha desenvolvendo. Hoje eu sinto que essa articulação está muito melhor, tem muito por se fazer ainda, sempre tem, mas ela me favorece em muitas situações. Ela me dá oportunidade de contato maior ainda com o aluno, eu já tinha isso. Eu vejo o protagonismo juvenil acontecendo. Eles passam relatórios comigo, a gente faz muitas reuniões de liderança. Então era tudo que eu já fazia na outra escola. E aqui é faz parte do modelo. Essa é a diferença.
Teresa - Coordenadora	[...] muitos (docentes), por não conhecerem, até discriminam o projeto. Porque não leem, não estudam. Infelizmente hoje, Rafael, o professor acaba não estudando. Talvez pela correria. Nós sabemos que nossa remuneração é pouca, mas aí ele corre para uma escola, corre para outra. Dá aulas em vários locais e acaba não estudando. Só o que nós temos: a nossa qualidade vai sendo pouca também, né? E aí nossa remuneração vai cada vez ser menor porque enquanto eu não der qualidade de ensino para o meu aluno, eu não vou ter qualidade. Aqui eles têm esse tempo. Eles têm tempo para estudo. Por isso que eles não podem faltar. Quando um falta o outro não vai poder estudar porque vai ter que cobrir a falta do colega. Alguns, quando um ou outro falta uma vez, eles cobrem, mas se começa a faltar seguido eles ficam muito bravos. Porque eles sabem do comprometimento deles. Isso é complicado. O professor precisa estar mais e aqui eles têm esse tempo. As vezes eu falo, o Ensino Integral... mas olhar o aluno já faz a diferença. Porque quando você conversa com o aluno já é diferente.
Teresa - Coordenadora	Ele (professor) tem oito horas do dia dele dedicadas ao aluno. Este aluno, nesta escola. O que é diferencial de outras escolas. Porque nas outras os professores correm de uma escola para outra e aqui não, o professor fica o dia todo comprometido com essa escola, com este aluno. Então o aluno tem essa facilidade de conversar com o professor, esta proximidade com o professor por este tempo maior que eles estão juntos. Diferencia também que o professor já entendeu que o aluno é sujeito da aprendizagem nesse modelo de ensino. O aluno participa das decisões. Tanto que nós temos aí os clubes juvenis, as eletivas, o Grêmio, que outras escolas deveriam ter e eles acham tão difícil de montar um grêmio, de orientar esses alunos, porque a gente fala protagonismo acha que o aluno vai sozinho.

Laura	ele (aluno) disse: Professora, eu senti na pele (a diferença desta escola para a de ensino não integral), eu não tinha noção de como está lá fora. Eu voltei correndo, essa foi a fala dele.
Francisco - Diretor	O tempo só faz referência ao tempo. É um tempo integral só que a gente faz uma referência ao tempo de ensino. Então ele está aprendendo a todo momento com atividades diversificadas e também com a Base Nacional Comum, das 7h30 às 17h. Não tem aquela coisa que de manhã é a Base Nacional Comum e a tarde é só oficina, não é isso. Tem oficinas nos dias determinados. Mas é aula, aula e com desafios. Porque senão fica eu falando e o aluno vai embora. Não adianta. A escola tem que ser desafiadora.
Francisco - Diretor	E o Francisco é o mesmo, como eu disse. E lógico que, como eu falei, a gente aprende. Eu estou aprendendo muito mais ainda nesse modelo. Eu tenho a oportunidade de poder estudar mais ainda, e é isso que eu quero. Quando eu falo que não quero, talvez ir para uma escola e começar tudo de novo, não é que eu não quero é que é muito desgastante. Passar por todo o processo. [...] Eu não falei uma coisa, [...] quando ela (Secretária S), a nossa gerente, ela fala de mudança de espaço é isso. Essa é a minha linha de trabalho. Todos os espaços, eu tento mexer com todo mundo de uma forma muito positiva. Favorecendo a todos. Eu não penso só no aluno, mas na comodidade dos professores. Então eu coloco os móveis por cores, do que nós temos, eu começo pela realidade da escola. O que a escola tem? Ah tá, não temos os armários todos da mesma cor, mas podemos contratar pela APM uma pessoa que possa pintar todos os armários da mesma cor? Então isso impacta o ambiente.
André - PCG	São atividades diferenciadas, o compromisso do professor também é diferente porque ele é dedicação exclusiva, ele não trabalha em outra unidade, ele é designado então ele tem essa facilidade. Ele entra de manhã junto com o aluno e sai a tarde junto com o aluno, entra as 7h30 e sai as 17h. Então esse é um fator que para o professor facilita muito porque ele vai ter todo o preparo aqui dentro da própria unidade. todo seu plano de aula, toda sua formação, uma das premissas desse modelo é a formação continuada do professor.
Mariana - Vice-diretora	Provoca, provoca. O professor ele vai em busca de mais informação para passar para o aluno. Ele vai atrás, ele prepara as aulas, você vê assim, tem formação continuada, você vê o empenho deles ali no estudo e na maioria das escolas o professor formou na faculdade há trinta anos e ele não vai se atualizando. Tanto que da escola que eu vim tinha um professor lá que falava assim, a gente falava, oh tem que trabalhar, vai na sala de informática, 'eu não sei, não quero e não vou aprender'. Aqui a professora de matemática tem um programa no curso que a gente faz de sábado, até de sábado eles vão pro curso (risos), no centro da cidade.

Sujeitos	Características dos sujeitos: (Potencializadas/ cobradas/ esperadas – condições como determinadoras do tipo de pessoa que ingressará no programa).
Fernanda PCA	O Pedro, eu já trabalhei (com ele) em outras escolas. Eu acho ele excelente e chato (risos). Gosto muito dele. O trabalho dele junto a equipe se destaca. Ele fala demais mas eu falo que ele convence. O Pedro sabe que pode contar com a equipe. [...] Para estar em uma escola de ensino integral na gestão tem que ter muito comprometimento. Eu falo que tudo isso que nós temos é porque temos um diretor que nos apoia, vai e faz. Se o diretor entrar só pra dizer que é diretor não vai não. A escola não funciona e vira um depósito de alunos em que eles vão comer e beber, não terá organização. Essa cobrança do Pedro, quando eu falo que ele é chato é porque ela faz acontecer. Chato que eu digo é o cara que cobra, exige e por isso as coisas acontecem. A vice também tem um papel fundamental. Eu digo que diretor e vice conversam com os olhos.
Celeste - aluna	Aqui o diretor comparece. Em tudo ele está presente falando nas salas, perguntando nas eletivas, clubes juvenis. [...] É legal esse espaço que nós temos para poder opinar. Estamos sendo protagonistas da nossa vida. eu posso falar: não gostei disso por causa desse ponto.
Analina - aluna	Eu sou líder de clube juvenil. Se eu preciso de material ou uma dica para montar um evento, eu vou lá e fala com ele (diretor). Eles dão liberdade para gente conversar sobre tudo.
Juliana - aluna	Ele é compreensível, coerente, trata todo mundo com tolerância. Na minha outra escola o diretor falava palavrão e xingava os alunos. Todo mundo critica o diretor por ele ser bravo, rígido, mas eu acho que no processo que a gente tá, na escola que a gente tá, estamos aqui pra estudar e não pra ficar zoando,. Eu acho que ele está certo por cobrar assim.
Pedro - Diretor	Eu tenho que buscar trabalhar com o meu aluno.

Pedro - Diretor	<p>gastei muito dinheiro do meu bolso com vários cursos, buscando aprendizagem na educação, no contexto pedagógico. Comecei a fazer uma leitura do aluno. Do que ele busca na escola um significado para sua existência, coisa que ele não tem na cidade, não tem na família. ele se identifica. Se ele está no ensino médio, onde ele tem 11 professores, esse aluno consegue se identificar com dois ou três professores. Aí esses dois ou três professores com quem ele se identifica, aí está a palavra-chave. É aí que o estado tem que perceber que esses três professores podem fazer a escola acontecer. Primeiro ano do Ensino Médio A, o aluno tem 11 professores. Se você perguntar para o aluno qual tem significado na vida dele, não é como professor, é na sua vida, ele pode falar como muitos falaram. O professor de história, de artes, de inglês. E os demais? Os demais eu estudo. Entrego nota, tá tudo bem, tá maravilha. Mas porque esses três? Porque é o professor que faz a leitura do aluno que ele tem, o que o aluno busca, quem é esse aluno, qual o perfil, característica, origem desse aluno e sua família. Você dinamiza a aula distribuindo 50% para o aluno. Mostrar um para o outro que ele existe. Que ele está presente na sala de aula, que ele é capaz de aprender porque alguém foi capaz de ouvi-lo. Porque alguém foi capaz de explorar, a vida dele, o sofrimento dele.</p>
Pedro - Diretor	<p>O reconhecimento que eu tive foi dos alunos. Muitos alunos que hoje são profissionais da educação titulares de cargo, na prefeitura, no estado, lecionam em faculdades, eles falam: Pedro, eu me atrai pela educação quando vc na sala de aula parava tudo, quando na sala existia a manifestação negativa de um aluno. Você não punia o aluno. Você trabalhava aquela situação com todos os alunos e você concluir com a sua aula. Isso despertou em mim que é possível ser um educador que de fato forme para a vida. Esse é o maior desafio. E tudo que eu critiquei nos professores, que eu não tive apoio enquanto professor, tudo que eu critiquei os coordenadores eu não tive apoio enquanto professor aí como diretor eu tive que aplicar uma gestão democrática e decidir com os colegas tudo o que eu chorava no passado. Eu comecei a decidir com os colegas e os professores decidiam comigo. Eu comecei o processo da assembléia com a comunidade. Mostrava a situação da escola, que as vezes faltava verba para cuidar da parte eletrônica da escola ou a parte... energia da escola, fiação, eletricidade. Muitos pais, olha, eu sou eletricista, eu ajudo. E o pai vinha ajudar. Parceria. Não tinha funcionário? Não eu vou ajudar a limpar a escola. Os pais vinham ajudar a limpar o banheiro. A vó, o tio, tia, Isso e dois anos, como diretor, a escola ficou cinco anos sem mostrar um resultado satisfatório no SARESP pelo IDESP, e nesses dois anos nós tivemos uma vitória muito grande.</p>
Pedro - Diretor	<p>uma escola acontece quando existe o diretor, que foge da sala dele, porque diretor de gabinete (risos). Então quando o diretor foge da sala dele, acompanha o trabalho do coordenador, está presente nas ATPCs, decide problemas com os alunos, decide problemas com os professores, com a comunidade e caminha ombro a ombro com todos os profissionais da educação, o primeiro a reconhecer aquela escola é</p>

	a comunidade.
Pedro - Diretor	esse aluno nosso, hoje, na escola de Ensino Integral, ele percebe qual o papel da educação, e a corresponsabilidade do professor para com ele. O aluno percebeu que ele pode dialogar com o professor e ao mesmo tempo criticar a aula dele, sem ofendê-lo. Nossa, mas é muito difícil isso? É. só que antes disso a direção fez um trabalho com a comunidade para mostrar que ser, ter autonomia ou ser protagonista. Eu acho que autonomia é muito mais que protagonismo, não é gritar pelo direito, a escola é pública, eu tenho que ter qualidade. É sua obrigação ensinar o meu filho. Isso é guerra. A escola contra a comunidade ou vice e versa. Então, o papel do diretor já é preparar a comunidade para enxergar que escola que é essa. Que escola é essa que temos? Que escola que queremos? Essa. Então construiremos juntos essa escola.
Pedro - Diretor	Tá provado que nenhuma escola funciona onde o diretor estiver pedagogicamente ausente. [...] Hoje, (risos) se você organiza a sua escola, a comunidade presente, a comunidade percebe o diretor presente, o aluno percebe o diretor presente, o professor sente segurança com o diretor presente, a escola é discutida com todos os envolvidos na escola. [...] o aluno tem que andar no corredor e, bom dia diretor. Bom dia, aluno. Tudo bem? Bom dia, fulano. Bom dia, professor. O aluno, faça o favor, me ajude, pode dar uma força. Esse contato não existe em muitas escolas. Você caminha em escolas em que você não conhece o diretor. Você pensa que o vice é o diretor. Ele, o diretor, é peça chave do quebra-cabeça. Porque ainda a comunidade respeita o diretor, não como chefe da instituição, mas como alguém que responde por aquela instituição e que é um vínculo direto com o governo. Por isso que ainda tem essa... entendeu?
André - PCG	[...] todas as escolas tem condição de ter ensino integral? Não, pois elas não têm espaço suficiente para colocar alunos nessa rede. Precisaria construir muitas e muitas escolas. Então esse modelo vai contemplar um grupo de alunos. Quem são esses alunos? Aqueles alunos que têm realmente vontade, um perfil de estudar, de querer ser alguém. Nas outras unidades você vê realmente o índice de violência muito grande e aqui violência a gente não encontra.[...] Em que ela diferencia das outras escolas não integrais, uma escola não integral, olha, o perfil do aluno é um diferencial [...] aqui não é depósito de aluno. O aluno é um ser humano e a gente precisa tratá-lo como tal e a gente trabalha com o projeto de vida. Se ele não tem, ele vai fazer. Motivá-lo para ele criar esse projeto de vida. Porque ele tem que sair daqui preparado para o ensino superior ou para o mundo do trabalho. Pode ser aquele que não vai fazer um curso superior então a gente dá todo esse amparo ou para a formação acadêmica ou para o mundo do trabalho.

André - PCG	Olha a dedicação da gente é muito grande. As vezes você passa o fim e semana, você está pensando em ações aqui, que você tem que fazer com eles. Vem, não só as horas que você trabalha aqui. Muitas coisas a gente não consegue fazer aqui, principalmente, no meu caso como PGC, muitas coisas eu tenho que pensar fora. Eu não consigo fazer só as ações aqui dentro. O tempo aqui é muito curto. Você tem que resolver isso, fazer aquilo, e resolver aquela coisa lá. Mas que vale a pena, vale a pena. Vale a pena mesmo.
André - PCG	Esse trabalho é feito as vezes por alguns professores, alguns profissionais que estão na rede não integral eles além de professores são educadores. Então esse professor lá tem realmente esse compromisso. São todos? Poucos, poucos que têm esse compromisso com a educação. Agora, esses professores que têm esse compromisso com a educação normalmente são os professores que se inscrevem para atuar numa escola de ensino integral porque aqui ele vai encontrar essa diferença.
André - PCG	Aluno que quer estudar, aluno que tem compromisso, aluno que tem um projeto de vida, aluno que pensa no seu futuro porque aqui ele vai desenvolver um projeto de vida e esse projeto é acompanhado da primeira a terceira série.
André - PCG	Na escola de Ensino Integral ele é professor mais educador. Esse também é um outro diferencial. Tem professores da rede pública que são só professores não são educadores. Ser educador é uma coisa, ser professor é outra. O professor é aquele que só passa conteúdo. Isso não é ser educador. Educador é você se preocupar com a aprendizagem do aluno. É se preocupar com o saber dele. Como ele está evoluindo. De que maneira, o que você pode fazer para melhorar a aprendizagem dele. O que pode ser feito para criar um vínculo professor - aluno, aluno - professor. Aqui o vínculo professor - aluno, aluno - professor é muito grande. A gente cria esse vínculo. Então, muitos aqui por exemplo, como não estou em sala de aula mas tenho assim uma atuação muito grande com eles, muitos são meus filhos, eles se identificam. É uma identificação que eles têm comigo e eu tenho com eles. São todos? Não. Uma boa parte.
Susana - PCA	sabe o que é legal também, é assim, não é puxando sardinha para o nosso lado, o GESTOR ele é, eu acho, eu acho ele bem democrático.

Francisco - Diretor	<p>D - Diz que eu invento as coisas. Eu tenho o desfile, sou regente da fanfarra voluntário, né. S -Só que não basta ele reger, ele acha que a escola inteira tem que reger.</p> <p>D - Tem que se envolver, se mobilizar. Aí eu faço o 0800, abraça essa causa você também. Aí ela fala: mais Francisco, você vai me fazer... É voluntário. Você vir aqui no sábado, não é só ela, muitas pessoas fazem isso. Que nada. Você tem um canto garantido no céu. Imagina quantas coisas boas vão chegar para você. Nada vai faltar. Ela é uma daquelas que eu falo do Franciscano. Eu falei: você vai se irritar comigo. Eu falei pra ele que aqui as vezes a gente fica conversando, conversando e as pessoas saem daqui chorando. Vem com um propósito e sai da minha sala chorando. Então é uma relação muito saudável, não só com ela mas com todos os funcionários da escola. Todos os funcionários. A gente vive falando que os funcionários daqui, eles são, eles de certo modo tem uma boa relação comigo porque eles poderiam me boicotar. Eles não boicotam porque eles gostam muito.</p>
Francisco - Diretor	<p>Por conta do modelo eu participo de todos (Grupos da Escola). E é muito legal. A cada dia eu fico muito feliz com os resultados. Os alunos, eu sou o instigador deles. Ali (indicando um armário) tem o compartimento de robótica. Eu comprei a ideia. Eu não entendo muito de robótica porque não é minha área mas eu ajudo. Eu falo assim, vamos lá, vamos tentar entender isso aqui? Não estou entendendo. Vamos embora. E eles montam. E hoje nós temos um clube Juvenil de robótica porque o aluno gosta disso é a cara dele. Não é a minha, mas assim, eu como educador o que posso incentivar para que ele vá atrás eu faço. Eu faço cara de teatro, eu faço cara de que não estou entendendo. Eu estou entendendo. Eu falo cara de teatro assim é aquela coisa mais no processo de sondagem, monitoramento, sem invadir muito o protagonismo dele. Se eu falar tudo ele será uma reprodução minha. Não e este o meu objetivo. O meu objetivo é a orientação, instigar. Ou, o que você poderia fazer? Mas já pensou nisso? Vai atrás. Então a gente volta a falar sobre esse assunto e assim vai. Então essa escola traz para todos essa oportunidade.</p>
Francisco - Diretor	<p>Enquanto ainda na rede tem professores que não gostam de se misturar com os funcionários. Eles mesmos falam assim: você não vai comer com a gente? Eu já estava sentado com um funcionário comendo, por que vou sair com o prato daqui? E comigo não. Eu continuo ali. Eu não vejo isso. Nós trabalhamos todos juntos. Isso aqui é uma família. E legal é que a escola hoje já é uma outra linha, né. A gente vê mais essa união.</p>

Francisco - Diretor	A diferença de voluntariado versus colaboração. [...] tinha o professor que já era voluntário nato e tinha o professor que era só colaborador. Como aqui também tem nessa escola. O colaborador só faz as coisas pontuais. Ele só vai se envolver naquela ação. Se o horário é das sete às cinco é das sete às cinco. Ele não ficará um minuto a mais, mas ele também é fundamental nesse processo. Ele não está a parte. E isso ninguém entendia na escola. Por isso eu me emocionei. Nós fazíamos tanto com o grupo, para entender, a dificuldade era essa, e com os alunos principalmente. Eles eram os mais difíceis para entender. Nós adultos, era uma coisa.
Francisco - Diretor	Eu estava aprendendo com todo mundo e todo mundo aprendia também comigo de alguma forma. Eu sempre tive essa visão. Aliás hoje ainda mantenho essa maneira. Buscar alternativas que transformassem essa escola como um todo.
Teresa - coordenadora	O líder dessa equipe é o diretor. Se não for o diretor fica difícil. Vamos pensar que isso aqui é uma orquestra e ele é o maestro. O diretor tem que estar presente sim e ele é presente. Nessa escola a gente sabe que é. Ele tem que saber de tudo o que acontece na escola mas ele tem que saber delegar. Ele não manda em tudo, ele não faz tudo. Ele não é o faz tudo. Mas ele tem que saber tudo que acontece. Por isso que essa escola tem muitas reuniões. O diretor conversa com os alunos em reuniões. O diretor conversa com os funcionários em reuniões. O diretor conversa com o PCG em reunião. Tem a reunião de gestores onde ele fica sabendo tudo o que aconteceu na semana e prepara a próxima semana. Então é um diferencial. O diretor dessa escola tem que ser primeiramente comprometido com esta escola. Ele tem que estar presente. Esse é o diretor dessa escola. Ele tem que ser comprometido. Ele tem que ser líder.
Laura - docente	Não é punitiva, mas assim, a gente brinca que você que é mais velha, você já tem um outro olhar, já tem uma outra visão. Tem uma coisa que o pessoal mais jovem, tem professor mais jovem de 24/ 25 anos aqui e ele tem uma outra postura, normal isso. Ele é um professor bacana e a gente é uma professora chata. Porque você não tolera algumas questões por conta do seu tempo de magistério, da sua idade você começa a ter outros parâmetros para analisar a sala de aula, né? Eu não tolero aluno sentado em cima da carteira e eu não deixo. Embora seja aula de artes, é uma aula descontraída e tal, mas você deve sentar na cadeira. Pé no chão, não põe o pé pra cima e outras coisas que acabam tornando o professor chato.
André - PCG	O professor ele precisa ser um protagonista sênior e aceitar o protagonismo juvenil. Se ele não for sênior ele não vai promover o protagonismo juvenil.
André - PCG	Eu vejo assim. É só ele (aluno) se dedicar. É dedicação e compromisso. Se o aluno tiver dedicação e compromisso não vai ter barreira que vai interromper que ele chegue no seu sonho. Você pode ter certeza. Não vai ter nenhuma barreira. Dedicação e compromisso. E aqui nós temos muitos alunos que são dedicados e compromissados, muitos. Faz com que, realmente, desperte nele o interesse de ficar. Porque ficar nove horas dentro de uma escola não é fácil. Aqui ele está estudando, estudando e estudando as nove horas.

André - PCG	Tem certos diretores que não tem perfil para trabalhar aqui, não tem. O diretor, o PCG, gente, é dedicação, mão na massa. Você não vai ficar atrás de uma mesa. Tem diretores, por exemplo, que só fica atrás de uma mesa, não faz nada. O aluno nem conhece o diretor. Nem sabe quem é o diretor da escola.
Secretária - Ana	S - hoje mesmo aconteceu uma situação, nós chegamos aqui e não tinha água na escola e nesse calor é um inferno. Então as duas primeiras aulas a escola ficou sem água. Os alunos começaram a se mobilizar, porque não, tem que mandar embora, tem que dispensar, porque não sei o que. Eles desceram para o intervalo. Não deu para fazer café com leite porque não tinha água. Aí eles fizeram a opção pelo suco que já estava pronto e bolacha que também estava pronto. Na hora do intervalo eu falei, não dá pra deixar assim. Como que pode? Mande o menino subir na caixa d'água. Não estava subindo água pra caixa. A água chegava mas não tinha pressão para subir. O que eu fiz? Peguei o galão de 20 litros, pedi para encher no tanque, a água do tanque é filtrada. Toda a água da escola é filtrada. Mande encher o galão de 20 litros, peguei uma mesinha coloquei lá no pátio, fui distribuindo copo para os alunos subirem para a sala de aula com pelo menos um copo de água. Nesse meio tempo a água foi aumentando a pressão e depois de meia hora já tinha. Mas é aquele momento. [...] O que eu quero dizer é assim. Todo esse movimento é para o aluno. Não é para mim. Eu tinha água gelada na minha sala.
Secretária	O Francisco ele é ótimo administrador, sem dúvida nenhuma. Ele é de primeira linha. Uma pessoa muito compromissada. Eu gosto de gente que é compromissada. Que tenha uma visão ampla. Ele tem uma visão muito ampla da educação, da escola. Hoje mesmo a professora Susana foi fazer uma reunião em outra escola. Ela ficou encantada, sabe por que? Sabe quem arrumou aquela escola? Foi o Francisco quando foi vice-diretor de lá. Então ele tem essa visão, não é aqui, é a visão da vida dele que é assim. De arrumar os lugares, deixá-los bonitos, confortáveis, não só para o aluno mas pra gente que trabalha, para os professores, para o pessoal da cozinha.

Francisco - Diretor	<p>Normalmente o papel do gestor é como mediador, papel de encaminhamento. Ele não tem o papel de colocar mais lenha na [...] Não é esse o meu papel. Então, é difícil para mim como mediador, muitas vezes. Eu consigo fazer bem esse papel, eu acho. Mas para mim eu fico com um desgaste muito grande.[...] Eu ouço. Se tem diretor que não ouve não dá pra eu julgar ninguém. Mas assim eu tenho as dificuldades com isso. Se eu ouço demais também é, vamos dizer assim, você também fica esgotado. A sua energia é sugada. Você deseja sempre o melhor para aquela pessoa que está falando para você um desabafo ou está tentando buscar algo, você deseja o melhor. [...] eu digo assim: para fazer todo esse processo de impactar o ambiente ele precisava de uma característica mais firme. Uma característica de busca e esta é a minha característica. Eu sou firme nas minhas palavras. Se eu prometer que vou fazer eu vou atrás. Mesmo enfrentando as dificuldades. Eu sou idealista. Tenho esse perfil. Sou idealista, sonhador. Acho que sonhar é a premissa de todo educador. O educador que não sonha não é educador. É difícil, porque ele tem que trabalhar muito com a... a gente trabalha muito com o contato.</p>
Teresa - coordenadora	<p>[...] o aluno não vai sozinho. O aluno deve ser protagonista mas ele precisa ainda de um orientador e o professor tem que fazer esse papel de orientar, de mediar, de propor desafios, porque é aí que o aluno vai desenvolver seu protagonismo. Não é o professor fazer, mas propor, dizer para o aluno: ó, faça esse caminho, vai buscar resposta. Isso acontece aqui, são diferenciais.</p>
Teresa - coordenadora	<p>O professor aqui não pode parar de estudar. Quando você falou da entrevista, que eu falei a ausência é um fator, trabalhar com o protagonismo é outro, [...] Hoje nós sabemos que a educação mudou. O professor não é mais detentor do saber, do conhecimento. O professor não pode parar de estudar. Se estamos em uma escola aprendente, todos nós temos que estudar</p>

Categoria II: APRENDER E REAPRENDER A INTERAGIR EM DIFERENTES NÍVEIS E A TRABALHAR COLETIVAMENTE NO ESPAÇO ESCOLAR

Sujeito	Transição da escola regular para o Programa Ensino Integral: aprendizagens pessoais
PCG Carla	Então, do tempo integral para o ensino integral,[...] o tempo integral já existia. [...] eu acho que esse trampolim pro ensino integral, foi porque, é... demonstrou-se um preparo maior, um estudo maior das necessidades, primeiro... [...], primeiro implantou o tempo integral por uma necessidade, na verdade... talvez assim... só por ser o tempo integral, não houve um investimento e até reforma de escola tava incluído... tava! Mas foi uma coisa um pouco mais demorada, foi mais atropelada e... é mais investido na questão do tempo. O nosso programa, eu acho que enriqueceu muito mais, porque investiu na questão mesmo... conhecimento, aprendizado, condições melhores de trabalho pro professor, é... de realmente, de verdade, tá aplicando e levando o conhecimento.
PCG Carla	aqui que a gente aprende a ter muito mais paciência. Como é possível, né? Nós temos recursos, condições pra aplicar e muito bem a nossa profissão, isso vai te dando cada vez mais prazer. Então você prepara, chega numa sala de aula munido de conhecimento, né... de entregar isso pro aluno. Prepara boas aulas, estratégias e ai se você tem esse vínculo com o aluno [...] vai te dar prazer, só vai te dar alegria. E alegria, carinho, preocupação, a gente tem... aumenta tudo aqui, eu acho que proporciona isso. Tanto é que quem não consegue se entregar totalmente em relação a isso, não fica no programa.
Fernanda PCA	Na escola regular nossa função é como a da PCG aqui. Nós não temos aula. Nós temos a função de coordenar todo o grupo de professores. Esse programa foi uma novidade para gente. Quando você tem só os professores para coordenar, escola regular, você tem um tempo melhor, dá pra você investir mais na questão de coordenar a formação. Aqui na escola de ensino integral nós temos que dividir.
Juliana - aluna	A união. Aqui aprendemos a conviver juntos e a nos unirmos. Não sendo unido não tem como ficar nessa escola. Aprendemos o protagonismo. Ser o ator da nossa vida. Escolher o que fazer. [...] o que mais se aplica nessa escola é o respeito. Você pode não gostar mas você a respeita. Em muitas escolas xingam você pelo físico. A gente não tem que julgar ninguém pois só vemos o que acontece aqui dentro da escola.
Marisa - aluna	Devemos saber a hora de mudar. [...] Para gente querer que alguém mude, nós devemos mudar primeiro. Nós somos modelos para os mais novos.
Juliana - aluna	Opinião muda, sonho muda. eu estou saindo daqui mas quero que esta escola continue para os que virão.

Pedro - diretor	<p>O aluno conseguia perceber a diferença de um professor para um educador. Tem esse detalhe. Eu não estou ali para professar uma verdade para ele de que, do contexto histórico, do que temos aí. Fazer uma analogia, não. Quando você pega o aluno e coloca ele como participante da situação a ser tratada agora, aí ele consegue assimilar o que você está desenvolvendo com ele. E aí, foi em cima dessa leitura que eu comecei a perceber e aprender com os meus colegas. [...] Eu preciso me entregar a educação. É isso que eu quero. Eu consigo enxergar o aluno, respeitá-lo, ser amigo dele, fazer com que ele perceba a identidade dele na sociedade, enquanto cidadão que tem que decidir, tem que dar um grito de liberdade, ele tem que colocar o governo na parede, tem que questionar o trabalho do professor, tem que justificar a presença dele na sala de aula.</p>
Livia - docente	<p>O que diferencia esta escola das outras? Eu tenho 19 anos de Estado, de profissão, comecei com 20 anos. Quando eu comecei a estudar acharam que eu era colega de classe, foi muito engraçado. Dou aula de química mas sou formada em matemática também. O que diferencia essas escolas das demais é que aqui nós temos condições de estudar, interagir com as outras áreas, dividindo experiências. Não é algo fora do trabalho, é algo que acontece dentro do seu trabalho. Nós temos aqui alunos que são mais interessados em participar do papel que eles têm que desempenhar, que é o de estudantes. Eles têm uma visão melhor do que pretendem atingir, seus objetivos e isso, para nós, um trabalho a menos. Eles têm objetivos, ideais, isso torna mais fácil nosso trabalho, e eles se empenham. Claro, têm aqueles que não se adaptaram, não se adequaram, mas a maioria tem essa formação e informação, para nós e meio caminho andado. Não é como em outras escolas em que temos que nos desgastar para trazer o aluno. Aqui nós trazemos o aluno também, mas aqui estamos com meio caminho andado, eu não sei se você consegue entender?. O aluno quer estar aqui, ele sabe a importância que esse tipo de ensino tem na vida dele. Tanto é que os professores trabalham com eles os projetos.</p>
André - PCG	<p>Veja só, o professor ele tem alguns itens de motivação. Eu acho que o trabalho de um professor em sala de aula ele tem que ter um fator motivacional. O fator motivacional é um dos primeiros itens que nós temos que trabalhar em uma sequência didática e que o professor tem que trabalhar com o aluno. [...] A secretaria promove ações para que isso aconteça [...] Uma é dedicação exclusiva, [...] ele não precisa se locomover para outra. Ele vai ganhar pela quantidade máxima que são 40 horas, ele ganha o máximo que qualquer professor pode trabalhar na rede. [...] qual o incentivo que a secretaria também dá? É a formação continuada dos professores, que é feita dentro dos nossos ATPCs e no financeiro ele ganha 75% a mais no seu rendimento básico. [...] A dedicação exclusiva faz com que o professor concentre suas ações só naquela escola, no aluno, que tipo de trabalho, esses são alguns fatores e é um grande aprendizado para todos nós. A gente aprende com os alunos, a gente aprende com os professores, um aprende com o outro. Por que a gente aprende? Uma outra premissa que tem nesse modelo é a replicabilidade.</p>

André - PCG	O professor tem que aceitar, na hora de pegar um ATPC, ele vai fazer leitura de texto, vai. Ele tem que saber que aquele texto se está sendo trabalhado é para ele refletir, não é mais um texto para se trabalhar ou para fazer a hora no ATPC como é numa escola não integral. Na escola não integral, veja só, você não consegue reunir todos os professores juntos, esse é um outro diferencial que você tem aqui. Você tem um momento único em que todos os professores estão reunidos.
Alice - docente	Tem um conflito de geração, querendo ou não. Eles têm 16 anos, nós temos 50. Nós gostamos do que fazemos, eu adoro, ela adora, nós estamos aqui porque nós gostamos, e bastante. Então a gente vem trazendo toda aquela coisa, que a gente acha que é motivador para eles. Ai é o que ela falou assim: Ai eu cheguei lá, eu percebi que a sala não estava muito interessada. Já aconteceu comigo também. Você montar uma aula linda e ai você vê aquelas caras assim (desânimo) e tem aula que vê faz assim meio que você já sabe e ai, nossa, e ai tem aquela comunicação. Ai você diz: Opa, tem alguma coisa que tá falhando, em alguma lugar. Entendeu? E ai é a hora que você começa a aprender com. Você pergunta o que está acrescentando? Essa questão de organização, de planilhas de montar guias, de fazer tudo isso, para mim está sendo um aprendizado. Depois de 25 anos, você falar, não eu, com a Integral eu aprendi muito, que é me organizar.
Alice - docente	É um desafio motivador. Para mim, pensando que estou no final da minha carreira, assumir um projeto desse nível, entendeu? A pessoa quando está no final de carreira ela quer é largar um pouquinho, ah não, vou pegar umas aulinhas ali e tá tudo bem, quero esperar minha aposentadoria. Mas foi uma alavancada mesmo assim, para mim. Porque eu achei que eu fosse ficar, sabe, professor está aposentando, ah vamos lá, vamos empurrando. Putz, de repente vem aqui, um ato jovem, como a gente fala né, então foi um desafio motivador.
Susana - docente	eu senti que estava assim, na preparação de aula, e na prática de sala de aula acomodada. Eu já nem preparava mais a aula porque já sabia como ia ser, no regular. [...] era pouco tempo, eu achava que não precisava preparar mais a aula e a infraestrutura da escola não me dava condições para esse preparo, usar um data show, uma coisa diferenciada, porque era pouco tempo também. Então eu me sentia como um nada, sabe como ano após ano e sempre a mesma coisa.
André - PCG	Estar na escola de Ensino Integral para mim é evoluir, estar em processo de evolução e formação. Eu não me sinto voltando para uma escola não integral. Eu talvez não conseguisse voltar para uma escola não integral, porque lá eu não conseguiria ter as ações que eu tenho aqui. Lá eu teria muitas barreiras que eu não conseguiria ultrapassar. Se não tiver equipe você não trabalha. Se não for trabalho de equipe você não consegue. Pode ter certeza.

Leandra 3o EM - discente	Eu tive a oportunidade de acolher em outra escola e colher aqui. Então, é muito diferente. Eu cheguei lá e estranhei todas aquelas crianças, todas revoltadas (risos) que não queriam ficar lá o dia inteiro, a diretora que não dava a mínima. A gente agradeceu pelo diretor que temos. Lá estavam entrando no projeto. Estavam se adaptando. Nós fomos lá explicar. É estranho explicar o projeto para alunos, porque é como se você estivesse ensinando ele a sonhar, ensinando ele a viver de novo. Para mim foi uma sensação muito diferente porque eu estava ensinando uma pessoa a descobrir um sonho, a sonhar e a lutar por um objetivo. Parece que as pessoas perdem isso hoje em dia. Parece que não existe mais isso. Sonho, objetivo...
Magali 3o EM - discente	O protagonismo em si, na verdade você tem a autonomia de fazer as coisa que você quer. por exemplo os clubes. Os clubes são os alunos que montam. Eu montei o clube de dança. Eu era líder do clube de dança. Então eu tenho a autonomia de criar um projeto e eu ser a responsável. Clube não tem professor não tem diretor, não tem nenhum adulto para controlar. É o aluno que cria, o aluno que controla. Isso vai incentivando uma liderança, vai incentivando um tipo de autonomia e responsabilidade, o tipo de vivência que a gente vai ter lá fora. Que será cobrado da gente lá fora. Então a gente já aprende a ter aqui. É o espaço maior que nós temos para falar, pra liderar e dialogar. Dialogar de aluno para aluno, dialogar de professor para professor. Não existe assim essa hierarquia de professor. É amigo.
Laura - docente	a gente também, quando você fala do aprendizado, eu me vejo aprendendo muito aqui, porque eu já vim com aqueles ranços do magistério. Pensa uma pessoa que está há 24 anos em uma profissão, você vem com aquela e aí você vai aprendendo. Nossa, no nosso tempo de trabalhar com o Ensino Médio eles não se comportavam dessa maneira, era diferente. E quando vem, você volta, e você fala: eu não posso cobrar como eu cobrava. eu vou ter que ir né... então agora você já se vê conversando, brincando, eles já vem falar de assuntos que não falavam né, por que antes você chegava e a professora Pô...
Teresa - coodenadora	Nossa (risos) é aprendizagem de vida, na verdade. É perceber que o aluno, ele sabe. Ele só precisa ser desafiado. Ele quer aprender. Ele está aí com muita sede de aprendizagem. A gente vê que esse aluno realmente quer aprender e ele pode aprender. A aprendizagem de que eu devo dar mais para ele. Eu preciso desafiá-lo. Que o professor está aí para desafiar e não está aí para responder.

Sujeito Ressignificação das relações estabelecidas no interior da escola

PCG Carla	<p>[...] eu vou falar por mim, né. Eu sou rigorosa, eu sou exigente. O adulto pra conversar com adolescentes precisa ter outras ideias. Você vê... você aprende a ser paciente. Você começa a ver o aluno com outro olhar. Na questão do aprendizado é muito o indivíduo né, olhar as particularidades, só que essas particularidades, fazem a gente ir lá na casa dele (aluno). “Ah, mas ele é assim por que?”, “Ele é assim porque sofreu isso e isso”. Nós levamos em consideração tudo isso. Hoje nós aprendemos a ter um olhar mais apurado pra esse indivíduo. Não é que ele é um coitado, a gente não pode pensar assim. Mas as dificuldades que ele tem lá na sala de aula com o aprendizado, a gente precisa saber o histórico. “Mas será por que?”. Ou é uma agitação, ou é a memória que não tá boa, alimentação! Né. Se muitos não tem uma alimentação adequada em casa, se não tem alimento em casa, vai conseguir pensar? Então esse é um ponto que nos leva a ficar mais preocupados, a dar mais atenção pra esse aluno. Com isso ele também vai perceber que a gente está muito mais próximo. Ele percebe. Aqui acontece né. E... fica uma troca muito maior de sentimento mesmo, de querer bem, a gente acaba querendo. E outra, o aluno, é criança. Ainda é criança. Tá lá adolescente, é criança. Ele se apega muito fácil, as vezes ele tá pedindo socorro e a gente não tá entendendo que ele tá pedindo.</p>
PCG Carla	<p>É um grupo muito bom, não está perfeito. Eu aprendi muito.[...] eu mudei, eu estou mais próxima deles. Não adianta dizer que o pessoal não influencia, porém quando a gente está aberto a conhecer mais o outro, é lógico que temos que pensar no profissional, mas a gente dá a oportunidade do outro também se mostrar e muitas vezes tem que conversar no profissional e dependendo no pessoal. Quando eu conheço seu problema te dou mais atenção, ouço mais você tanto para o aluno como para o professor. Ouvir mais. Aqui é um grupo que aprendeu a se conhecer. Mesmo no pessoal eu acho que preciso conhecer você para saber como falar. Eu tenho que te respeitar. A gente aprendeu a se conhecer. No aspecto profissional eu digo que todo mundo vai nesse ritmo com aulas diversificadas, planejamento, de ideias novas. Por exemplo, eu não fazia isso , mas o outro apresentou, sugeriu foi por esse caminho. Em relação ao próprio aluno. Como você conseguiu ganhar ou ensinar? O que você faz que esse menino está conseguindo assimilar melhor determinado assunto?</p>
PCG Carla	<p>Eu adoro aqui. Foi um desafio quando eu fui fazer as entrevistas. Encarei como um desafio porque sabemos que é bem diferente e que se trabalha muito mais. O desafio principal é estar em sala de aula e na coordenação. Uma vivência diferente de uma escola regular. Aqui tenho mais objetivos e gosto de estar mais presente na vida do aluno. [...] Aqui as faltas devem ser planejadas. O professor precisa deixar o conteúdo preparado e não pode faltar por qualquer motivo. Quando um falta outro o substituíra, não há aula vaga. Professor substitui professor e quando não há professor nós entramos em sala.</p>

Fernanda PCA	No começo o pessoal procurava a gente na sala pra fazer serviço de coordenação. Nós conseguimos aos poucos ir adaptando os horários para fazermos nosso trabalho como professora e como coordenadora de área junto aos professores. Na minha opinião, quando você se dedica só a coordenação, sem a sala de aula, você perde aquela sensibilidade da sala de aula de lidar com o aluno. É um trabalho bem diferente. Embora o aluno seja o foco... Na escola de ensino integral que você tem a sala de aula e a coordenação é muito bom porque você consegue entender melhor o professor. As minhas angústias como professor eu também posso colocar na mesa e dizer. Na escola regular o que ouvimos: Você é a coordenadora, não está na sala de aula. Aqui a gente compartilha experiências, angústias, alegrias, práticas que dão certo ou não. Quando o professor fala de um aluno você conhece o aluno. Não vai ficar só apontando e questionando o professor.
Fernanda PCA	formação continuada. Não é como no regular que as vezes vc não tem uma busca para incrementar e desenvolver outras formas para trabalhar. Hoje eu me sinto na obrigação de preparar uma aula legal. Na outra eu preparava mas tinha dia que eu não ligava de não preparar. Eu ia na sala pegava o livro. Aqui é um outro compromisso. Parece que como tem a cobrança você dá a resposta.
Todas as alunas 8o e 9o	O que diferencia essa escola das outras é o ensino, os alunos, os professores. [...] Juliana - aluna: Os educadores são atenciosos, sabem diferenciar cada um. O ensino daqui é bom porque os alunos se empenham mais nas atividades para fazer dentro da escola. [...] aqui os alunos se respeitam.
Marisa- aluna	A tutoria permite ter confiança no professor. Se você não confiar você não se sentirá a vontade para perguntar, questionar, falar com ele. Sobre as matérias é mais fácil perguntar quando vc confia. [...] e as vezes você não tem espaço para falar com seu pai e aí a gente pode falar para o tutor. Eles nos dão liberdade.
Elizabeth	Amizade é amizade e estudo é estudo. Na avaliação 360 tem aluno que escreveu que odeia o professor porque ele cobra muito. Mas tem aluno que escreveu: eu não gosto dele mas o respeito porque ele é um ótimo professor. O vínculo com os professores aqui é muito bom. As vezes eu tenho uma dúvida com uma professora mas não tenho coragem de tirar minha dúvida. Eu vou lá no outro professor com quem eu tenho mais afinidade e pergunto para ele.
Susana - PCA	Agora em uma escola regular, eu não acho que aluno tem voz. Ele não tem, eu já vi muito aluno reivindicando melhores aulas, infraestrutura e não tem voz.
Alice - docente	Mas em contrapartida eu acho que assim. Aqui, nessa integral, não conheço outras, eu comentava com a CRIS ontem que a gente não vê briga aqui entre os alunos. Na hora do intervalo eles estão tocando violão, dançando, brincando, conversando, não tem briga, turminha do primeiro, não tem agressão física, não tem pichação. Então eles entram, inicialmente eles vêm da regular e depende da regular eles vêm achando que são os donos da escola e aí eles dão de cara com uma estrutura totalmente diferenciada e aí eles falam: opa, tenho que entrar nessa.

Mariana - vice-diretora	(Retorno) dos alunos e professores. Você vê o retorno. Agora assim, dos funcionários, também você vê retorno. Nas outras escolas têm o retorno? Tem, mas não é 100%. Aqui, nem aqui é 100%, mas assim não chega nem a 50% nas outras escolas. Você nas outras, tem professor que trabalha descontente, revoltado. Ah eu não quero, não sei o que, briga, fica discutindo por causa de salário. Meu, salário vai ser em qualquer lugar igual.
Mariana - vice-diretora	É o compromisso. Eu sinto compromisso. [...] Não dá pro professor chegar na sala e enrolar porque o aluno cobra. Entendeu? O aluno cobra, ele vem aqui e fala: olha, o professor não tá dando conteúdo. Parte dos alunos isso, entendeu? Ai você chega, chama o professor para conversar ai o professor fala: Não dá para ser o que eu era na outra escola. Então aqui ele tem que trabalhar, tem que ensinar, tem que dar aula, porque tem que ter resultado. Então é, você vê essa cobrança. Então aqui o professor fala, não vou enrolar, coisa que na outra escola você não vê esse compromisso do professor.
Teresa - Coordenadora	Eu acho que as vezes o Projeto de Tempo Integral ele ficou meio que depósito de aluno. Agora a Educação Integral você vai muito além. Tempo Integral é ficar lá na escola, mas a educação integral não. É integral, no tempo todo que ele está aqui ele está estudando, está aprendendo. Ele não está só aprendendo português, matemática, história, física, geografia, ele está aprendendo a ser uma pessoa melhor lá fora.
Teresa - Coordenadora	Os nossos alunos acolhem alunos, funcionários, professores e diretores. Eles fazem o acolhimento de todos. No primeiro dia de aula são os nossos alunos que fazem o acolhimento dessa equipe escolar. Primeiro dia da equipe escolar professores, diretores e funcionários. No segundo dia é a equipe, eles fazem o acolhimento dos alunos novos. Então você vê que realmente é uma mudança nessa visão de ensino e aprendizagem. O aluno está acolhendo. Você imagina o rostinho do professor que chega na escola no primeiro dia e vê aluno recebendo eles e falando sobre o projeto, sobre o programa. É muito interessante. Aí os professores ficam assim: mas o meu aluno vai estar assim no final do ano? A gente fala: vai. No ano que vem seu aluno estará acolhendo outros professores e outros alunos. E realmente vão fazer isso.
Teresa - Coordenadora	Eu percebi que os alunos tinham crescido muito. Mudado seu comportamento, sua visão de estudar, compromisso com o estudo. Era diferente a forma como eles falavam, a postura de aluno, foi totalmente diferente. Nós tínhamos um aluno no início de 2013 e outro aluno no final de 2013. O Ensino Integral realmente não ficou pautado no cognitivo ele fez o total. Viu o aluno como pessoa, como sujeito do aprendizado e isso foi muito bacana. E o aluno se percebeu nesse papel. Isso é o mais importante. O professor desenvolveu bem o seu trabalho.

Magali 3o EM - discente	Nós... quando eu cheguei como acolhedora eu fui em outra escola, no MAURO, foi um momento que foi até estranho, porque ai que a gente vai vendo o quanto que a gente tem. Porque na outra escola eles estavam em construção e os alunos ainda estava meio descrentes. Eles não acreditam que teria sala de informática, que teria lousa digital, que ia ter tudo isso. Então, sim... até mesmo quando a gente conversa com quem a gente ia acolher e eles: ah, to aqui porque minha mão mandou. Porque estou sendo obrigado. A gente falava: Você vai se surpreender com o que vai acontecer. A escola muda realmente as concepções das pessoas.
Magali 3o EM - discente	Até mesmo na sala, como a gente é da mesma sala, as vezes tinha algum problema com o professor, a gente chegava no professor. O professor parava a aula e perguntava: quais os problemas que estamos tendo aqui? A gente falava com o professor, ele escutava e atendia as sugestões para poder melhorar para ambos. A gente tem muita oportunidade de falar. Tem matérias que professor conversa com a gente e entra num acordo. Quando a sala é muito bagunceira (risos) ai tipo, não quer calar a boca, ele fala assim: então, eu passo isso daqui e depois 10 minutos de descanso e ai a gente continua. Depois mais 10 minutos continua e acaba a aula. Pode ser?
Leandra 3o EM -discente	A gente não pode só que aqui no MILTON a gente chegava no diretor, diretor vem aqui. A gente chegava na sala dele e conversava com o diretor como amigo. A gente falava e ele escutava. Isso era momento protagonista pra gente. [...] Então, no MILTON, a gente tem... é assim, no começo do ano passado o MILTON ainda estava em construção, então ele ainda estava sendo reformado, estava adequando a cantina, fazendo várias coisas. Em muitas escolas a gente não tem a oportunidade de chegar e sentar e falar com o diretor porque a gente aquela visão de que o diretor é um carrasco, o diretor não vai me escutar, o diretor é bravo e aqui não tem isso.
Mariana - vice- diretora	O aluno que vai para a direção numa escola não integral ele vai porque aprontou. Aqui não, aqui é diferente. O aluno tem livre acesso aqui para tudo. Olha, tô pensando em fazer um projeto assim, assim, assim, o que vocês acham? Eles vem aqui comigo, vão com o André, eles vão com o Francisco, é diferente a proximidade que a gente tem com eles. A gente conhece a maioria dos alunos, a gente pode até nem lembrar do nome as vezes mas a gente sabe quem é quem, um por um. As dificuldades que têm, qual o problema que tem, se é problema em casa, se é dificuldade de aprendizagem, se é ótimo aluno, se é péssimo aluno, a gente sabe todos (ar de satisfação e risos), e nas outras escolas não tem isso. As vezes o aluno passa o diretor nem sabe quem é, de que sala que é, e aqui é diferente nesse sentido. E a relação com funcionário, professores, com todos. Há aproximação também dos alunos com os funcionários, desde a limpeza ate a direção. Não tem discriminação. O aluno falar: ah, você é faxineiro não quero conversar com você. Você é da cozinha não quero papo com você, não tem essa. E todo mundo dá conselho, todo mundo fala, com os alunos.

Susana - PCA	Tanto é que, quando um ou outro começa a querer pichar eles mesmo entregam. Eles não aceitam. O primeiro ano foi meio levado no começo. Queriam quebrar os armários, pichar, aí os colegas falaram: você não vai acabar com a nossa escola não.
Francisco - diretor	No primeiro ano, foi em 2013, eles tinham essa desconfiança. Era aquela coisa, muitos queriam (COLOCAR O FILHO NESSA ESCOLA) por entender que o filho vai ficar dentro de uma escola e ele vai ter, vamos dizer assim, menos preocupações do filho ficar na rua aquela coisa toda. Esse entendimento nós conversamos com os pais. Não é bem assim. Aqui não é uma creche. Aqui tem que ter uma corresponsabilidade. Então nós fizemos todo um trabalho com os pais, que eles passaram a entender das responsabilidades deles. Quando o aluno pisa na bola eles têm que estar aqui. E entender que este aluno ele está estudando a Base Nacional Comum e a parte diversificada, por isso que a gente chama de Ensino Integral e não escola Tempo Integral. [...]
Francisco - diretor	E aí no segundo ano, os próprios alunos que gostaram tanto do primeiro, eles são os grandes vendedores da escola. Eles que divulgam a escola. Então vem pessoas que já conhecem o modelo. Não vem tão enganadas assim. Elas não vem enganadas de uma situação, porque a gente enganou, mas ela não vem sem saber. Entende? E em 2014, 2015 agora é o nosso melhor ano. Porque todos aqui sabem o que é o Ensino Integral e os pais também. Muito alunos vieram de bairro, tem alunos da comunidade também mas tem alunos de bairros adjacentes. E alunos que vem de bairros mais distantes também como o bairro do Limão, nós estamos na Freguesia do Ó, tem alunos que vem da Raposo Tavares. Eu tenho alunos que vem de Perus. Vem de longe. Eles acordam 5h da manhã. Isso se chama interesse dos pais e do próprio aluno. Eles não querem ir embora quando chega 17h. Isso é interessante. Eu faço um projeto voluntário de fanfarra. Eles ficam comigo mais uma hora e meia de quinta-feira. É tudo com autorização dos pais. Os pais também autorizam. Isso é muito bacana, é gratificante e eles se sentem em casa.
Francisco - diretor	Aí é que está a situação. Quem está desde começo, que viveu essa implantação, eles hoje já entendem com mais facilidade que aqui a sala é para todos. Essa parte que eu falei. E quem chega de outra escola, estranha. Nossa, aqui não é só do professor? Não, essa parte aqui não. Essa parte é de todos. Essa outra sim. No entanto criou-se um ambiente com vidro, ambiente bem agradável, e que todos têm acesso porque nós estamos trabalhando em prol dos alunos. Um nos bastidores, que são os administrativos, os funcionários que limpam, fazem merenda, e outros que estão trabalhando diretamente em sala de aula. Mas todos trabalham com foco no aluno. O foco principal da escola é o aluno. Não somos nós. Nós não somos o foco principal.

Teresa - Coordenadora	O líder dessa equipe é o diretor. Se não for o diretor fica difícil. Vamos pensar que isso aqui é uma orquestra e ele é o maestro. O diretor tem que estar presente sim e ele é presente. Nessa escola a gente sabe que é. Ele tem que saber de tudo o que acontece na escola mas ele tem que saber delegar. Ele não manda em tudo, ele não faz tudo. Ele não é o faz tudo. Mas ele tem que saber tudo que acontece. Por isso que essa escola tem muitas reuniões. O diretor conversa com os alunos em reuniões. O diretor conversa com os funcionários em reuniões. O diretor conversa com o PCG em reunião. Tem a reunião de gestores onde ele fica sabendo tudo o que aconteceu na semana e prepara a próxima semana. Então é um diferencial. O diretor dessa escola tem que ser primeiramente comprometido com esta escola. Ele tem que estar presente. Esse é o diretor dessa escola. Ele tem que ser comprometido. Ele tem que ser líder.
Teresa - Coordenadora	Hoje é um novo modelo de professor. O professor hoje não responde. O professor pergunta. O professor mostra o caminho para o aluno buscar a resposta. Isso que eu tirei bastante. [...] hoje, enquanto professor preciso mudar, preciso aprender com meu aluno. [...] O professor aprende e o aluno aprende. Esse é o nosso aprendizado. Acho que é isso que eu tiro. É um aprendizado para a vida. Essa mudança do aluno me deixa assim muito feliz e ver que o professor é muito comprometido com esse ensino e aprendizagem. Sabe, ele não tem vergonha de aprender com o aluno, ele está aí com o aluno, ele propõe desafios para os alunos, isso é bem bacana.
Teresa - Coordenadora	[...] o compromisso do professor realmente é muito grande. Além do pedagógico que é estar com o aluno, trabalhar o cognitivo, trabalhar a competência do aluno eles também precisam lidar com o preenchimento de documentos, nós trabalhamos com guia de aprendizagem onde o aluno questiona esse guia e o professor tem que estar preparado para isso. [...] este bimestre nós vamos trabalhar isso, isso e isso, com tais objetivos. Como nós vamos trabalhar? Então, o professor não estão acostumado a fazer isso em outro modelo de escola.

Sujeito Dificuldades percebidas em relação a adaptação ao Programa

PCG Carla	[...] não dá pra ficar parado, não tem como. E há cobrança também né, há cobrança. Você vai ficar oito horas na escola e se a sua aula não for interessante, diversificada... Então assim vem cansaço, você ouve até professor se lamentar, falar “olha, hoje eu to cansado, eu dei tantas aulas”, porque as vezes, cobrindo substituição, acaba mesmo trabalhando o dia inteiro lá na sala de aula, junto com o aluno, acaba desgastando um pouco. É voz... o professor que é dinâmico fica em pé, fica pra lá e pra cá. Mas tem que ser nesse ritmo mesmo, dinâmico. Pro professor e pro aluno, né. Por que como aguentar essas oito horas aqui?
PCG Carla	[...] é claro que vem as cobranças, porque também tem... “olha... dentro da sua função você está designado a fazer isso, isso e isso. Você vai ensinar o aluno...”, mas você tem também uma parte burocrática que você tem que seguir que são as documentações, que

	o professor da outra escola não tem.
Fernanda PCA	<p>A percepção que eu tenho da escola de ensino integral é a questão da responsabilidade. Ela é muito burocrática em termos de papéis. Coisas que na escola regular existem, mas assim... No primeiro bimestre você pede o plano de aula e no último ele (professor) não entregou. Aqui não, temos uma cobrança maior. Aqui temos a sensação de trabalho executado. Eu consigo fazer. Ele é analisado. No ensino regular não há tanta cobrança. Aqui a gente vê resultado. É muito mais prazeroso. Tudo que nós queríamos em uma escola regular em questões tecnológicas nós temos aqui. Aqui temos recursos mas o professor não usa. Eu preciso aprender a interagir com esses materiais. No regular é um processo mais moroso. Eu acho que o que temos aqui todas as escolas deveriam ter independente de ser integral ou não. Isso pra mim é o que a escola precisa. Não somente a escola A ou B. É o que nos precisamos para desenvolver um bom trabalho.</p>
Fernanda PCA	<p>É uma escola ótima, uma escola que deveria ser implementada em muitas outras, com algumas melhorias. Algumas coisas para o lado do professor outras para o aluno. Nós professores nos dedicamos muito. Não (me refiro apenas a melhoria) do salário. Uma qualidade melhor, mais preocupação com o nosso trabalho. Tem os cursos de formação, mas as vezes eles vem de uma forma e nós não temos tempo para nos dedicarmos da forma como deveria. Dedicar é um ajudando o outro. As vezes você não consegue ler o texto aí o colega vai e te ajuda. Eu gosto de estar na sala de aula e na coordenação mas é muito corrido. Deveríamos ter mais professores. Um tem 28 aulas, o outro 30, isso sobrecarrega.</p>
Pedro - diretor	<p>Temos 11 professores, desses, dois ou três se destacam com o aluno. E ele desenvolve um trabalho excelente em que o aluno percebe que ele é capaz de assimilar o que você está desenvolvendo, ele forma uma opinião sobre o que você está desenvolvendo, você aguça a criticidade do aluno sobre o assunto desenvolvido, não interessando a disciplina. O aluno se sente seguro. A escola para ele, vendo aquele professor, é acolhedora. É o que segura o aluno na escola, se atingir isso nele, ele continuará indo à escola. Só que ele vai à escola porque ali é um ponto de encontro onde ele vai encontrar adolescentes da idade dele naquele lugar. A escola se torna atraente nesse ponto de vista. O que eu quero mostrar é que os professores que valorizam a educação, buscam o aluno como pedra fundamental do sucesso na escola, esse professor ele dura pouco na sala de aula. Ele acaba sendo enxergado no caso, pela direção, ou pelo próprio estado, e afastam ele da sala de aula.</p>

Laura - docente	O aluno que vem para cá, no começo ele fica perdido. Os primeiros anos, nos primeiros meses é o caos, porque eles vêm com todos esses vícios de escola pública comum, né? Pixar, aquela coisa toda. E quando ele chega aqui não tem nada disso. Você pode ver que você não entra em uma escola pública como esta. Então no começo eles têm problemas. Alguns se adaptam mais rápido, outros demoram mais e agora nós estamos começando a trabalhar melhor com os primeiros anos e a gente fala, eu falo, nossa gente, eles agora estão entendendo.
Alice - docente	As vezes nós entramos em um desespero, de cumprir datas, de cumprir prazos, porque você tem, oh: o guia é até segunda - feira, pronto, tem que sentar e fazer, a planilha está lá e é até tal dia. Então vem aquela cobrança. Se você não souber se organizar você não consegue fazer. Então eu aprendi bastante com isso, essa coisa da organização, para mim foi muito positivo. Não que a gente, não é pela idade que estou fazendo isso. [...] A gente também, nós também temos nosso momento de empolgação, mas tem dia que você fala, não, (bate na mesa com o dedo) isso aqui não dá pra mim.
Susana - PCA	Na escola regular como não tem isso é uma coisa muito solta. É assim, serei bem objetiva, é cada um pra si e Deus pra todos. Foi isso que eu comecei a perceber e isso foi me angustiado. Eu tinha o objetivo de desenvolver um projeto na escola mas eu não tinha o apoio dos colegas. Cheguei ao ponto de ouvir: Há, eu não ganho pra isso. Porque é um trabalho a mais. Você tem que ter uma disponibilidade maior dentro da escola. Então eles não queriam disponibilizar este tempo e aquilo foi me angustiado. Eu falei: não vou pedir remoção para outra escola, já me adaptei aqui e foi quando eu conheci o coordenado pedagógico desta escola, ele me convidou, ai eu pensei melhor e falei assim: é uma coisa diferente, é um desafio na minha profissão, na minha carreira e eu vou tentar, eu vou me desafiar para ver como vou me sair, vou ter que me policiar. Eu fiquei assim, meio assustada quando estive na formação. É muita coisa, será que vou dar conta? Ai meu Deus, como é que vai ser? Você fica assustada com uma coisa que é nova.
André - PCG	Nosso trabalho é junto com o aluno. Com todos. Todos estão atuando juntos em todos os momentos. Nós temos vários momentos de atuação com o aluno em treinamento. Quer no projeto de vida, quer na tutoria, quer numa culminância, quer no desenvolvimento dos trabalhos em 'n' ações que a gente faz. Desse aprendizado eu vejo o seguinte, eu aprendi muito. Eu gosto muito de criar, sabe? (satisfação ao falar do projeto e da sua atuação) Mas eu crio não para mim, eu crio para colocar em prática e para replicar com os professores. As PCAs estão aí. As vezes não consigo passar com todas mas eu passo para as PCAs para a gente crescer. Tem algumas coisas falhas nesse modelo? Tem. Já conversei na secretaria, eu não concordo com o PCA atuando em sala e sendo PCA. 50% é PCA e 50% é professor.

Laura - docente	a aproximação existe entre professor e alunos. Porém tem que ter uma questão assim o profissionalismo muito bacana para não misturar as coisas. Você está em um período integral, os problemas serão integrais, as dificuldades serão integrais, então você acaba tendo que ter uma postura diferenciada, porém uma postura em que acolhe também, acolhedora porque não tem como você ficar o dia inteiro sem que você não se doe, senão você não consegue. É muito bacana, a questão profissional
Francisco - Diretor	Quando eles chegam (professores), no primeiro momento é como o aluno, eles estão conhecendo o modelo, né? Não é questão de aceitar ou não. É uma questão de clareza. Eles as vezes não têm clareza sobre quais são as documentações, que eles vão trabalhar. Quando eles passam a ter eles aceitam o modelo. É o novo. O novo é desafio. Então esses professores, nós temos três professores novos aqui esse ano. Eles estão em fase de aprimoramento. Todos que estamos aqui temos que ter paciência com eles. Não podemos cobrar que eles saibam já tudo e que saiba tudo que é integral
Francisco - Diretor	Isso não é que era. Até hoje, qualquer grupo de professores é difícil de administrar. É assim, existe algo dentro da escola, aí são processos de saudosismo, o professor que ainda é um pouco tradicional, ele não aceita a transformação da cultura contemporânea, era digital e que nós temos um aluno da geração Y.
Teresa - Coordenadora	[...] nem todo professor consegue se adaptar a esse modelo de ensino. Porque na verdade não é fácil. Eles têm realmente uma dedicação exclusiva. Nós chamamos dedicação exclusiva e é mesmo. Ele vai entrar aqui e é como se fosse uma empresa. Não é uma empresa mas é como se fosse. Ele vai entrar, no caso aqui as 7h 30 e vai sair as 17h30 com uma hora de almoço. Muitos professores não conseguem trabalhar nesse modelo. Eles falam assim: ah, eu não consigo ficar fechado o dia todo.
Susana - PCA	Ai não tinha dinheiro para material, para eletiva nem nada, eu particularmente fiz rifa, comprei as coisas e fiz uma rifa. Arrumei o patrão da minha filha para ser um parceiro, ai depois eu comprei um retro projetor para o meu uso, para emprestar para os colegas e tal, porque em três (retro projetores), nós brigávamos. Ninguém conseguia. Depois foi indo e ai eles implantaram a lousa digital, ai comprou cortina para sala, sala 8, porque você também tem que investir.
Elisa - docente	Esse projeto no início foi barra. Muita cobrança, muita coisa que nós não sabíamos, bem diferente da escola normal. Na escola normal eu faria só os planos de aula, o plano de ensino baseado no currículo. Mas era assim, as vezes semestral, as vezes anual. Eu não tinha tanta cobrança, não tinha coordenadora de área nas minhas aulas, para assistir as aulas e ver se tinha realmente conteúdo.

Susana - PCA	O estado quer implantar um projeto novo, mas não está preparado para. Então quando as pessoas falam lá na política; nós vamos implementar, vamos fazer melhoras na escola de tempo integral, precisa mesmo. Porque é um modelo novo. As coisas ainda vão vir. As ideias terão que ser mandadas para lá. Olha, precisa disso, daquilo, mas o projeto é novo. [...] Vamos. Pega lá a Escola São Francisco que ano que vem vai ser integral. Não é assim. Ai elas chegaram com a escola nova, modelo novo mas escola antiga. Então não tinha nada. Não tinha dinheiro para comprar nem durex.
Susana - PCA	A cobrança que eu tenho hoje aqui é assim, é muita cobrança, em referência à escola regular. Na escola regular não se cobra. Cada um faz o que quer. Eu pelo menos vim de uma sede onde cada um, praticamente, fazia o que queria. Eu não vou usar o Caderno do Aluno e do professor, ele não usa, mas aqui é obrigatório. [...] Se cobra, o professor fala que não vai fazer e não vai e fica assim mesmo. Ninguém tira ele de lá, ninguém. Nós já tivemos colegas que não dominavam nem o conteúdo. Tanto é que passou a ser uma escola prioritária e isso porque caiu demais no índice do SARESP. Os alunos não estão aprendendo.
Laura - docente	Nós não descartamos que é puxado. No começo, na adaptação, você sai daqui destruído. Nos primeiros meses que eu estava aqui eu pensei: gente o que fui arrumar pra minha vida? Você chega em casa e só vê o rumo da cama. Estou há 24 anos na docência. (F) 23 anos.
Livia - docente	O desgaste é muito grande. É notório, a gente sente. Você vive aqui o tempo todo. O tempo que em outras escolas você teria, por exemplo, de aula vaga para poder vir só a tarde, aqui não. Aqui a gente emenda, mas o resultado é bom.
Alice - docente	Porque quando eu vim pra cá, me falaram que eu daria aula de educação física, ai eu vim, né. Ah legal, sabia mais ou menos como era o modelo, tem umas oficinas, então eu achava que tinha aula de manhã como no regular e a tarde oficinas. Não, não, você vai dar isso, mas eu falei: eu não sei. Nós não tivemos aquilo que você perguntou no começo, se a gente teve treinamento? Não tive treinamento. Simplesmente me entregaram uma apostila, quer dizer, nem entregaram, só falaram: você vai dar Projeto de Vida. Mas o que é esse Projeto de Vida? Ah, você vai lá conversar, tem uma apostila aí. Fiquei uns quinze dias sem apostilas inventando histórias com eles lá. Falei sobre a linha da vida, sei lá, vou fazendo alguma coisa. Dei umas dinâmicas por minha conta, ai depois que veio a apostila. No ano passado, 2012, teve treinamento lá em Águas de Lindóia porque o projeto era novo. Então pegou todos os professores e levaram para lá e explicou o que ia ser. Agora nós que entramos no ano passado, 2013, é assim ó: bater no peito e falar, eu consegui.



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: O SIGNIFICADO ATRIBUÍDO À ESCOLA DE ENSINO INTEGRAL POR SEUS PARTICIPANTES

Esta pesquisa de doutorado tem por objetivo investigar qual é a percepção que os sujeitos participantes do projeto Escola de Ensino Integral possuem sobre essa nova experiência, o que para eles diferencia esse projeto das outras escolas e o que eles aprendem nesse espaço. Declaro que os objetivos e detalhes desse estudo me foram explicados. Entendo que não sou obrigado a participar do estudo e que posso descontinuar minha participação, a qualquer momento, sem ser em nada prejudicado. Meu nome não será utilizado nos documentos pertencentes a este estudo e a confidencialidade dos meus registros, escritos ou gravados, será garantida. Desse modo, concordo em participar do estudo e cooperar com o pesquisador.

PARTICIPANTES		
DATA	NOME	ASSINATURA

Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco

Orientadora da Pesquisa

Diretrizes do Programa Ensino Integral



ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL





GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador

Geraldo Alckmin

Vice Governador

Guilherme Afif Domingos

Secretário da Educação

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Secretário-Adjunto

João Cardoso Palma Filho

Chefe de Gabinete

Fernando Padula Novaes

Coordenadora de Gestão da Educação Básica

Maria Elizabete da Costa

Programa Ensino Integral

Valéria de Souza

Agradecimento

Agradecemos a valiosa contribuição da equipe do ICE – Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação pelo apoio técnico para a concepção, desenvolvimento e implantação do Programa de Ensino Integral, em particular na figura dos seus consultores: Alberto Chinen, Elizane Mecena, Jorge Guzo, Juliana Zimmerman e Thereza Barreto, bem como, aos jovens protagonistas egressos das escolas pernambucanas cuja atuação foi fundamental para a introdução dos princípios do Protagonismo Juvenil junto aos jovens ingressantes das Escolas de Ensino Integral.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO.....	6
I. Contexto histórico-social da implantação do Ensino Integral.....	8
II. Programa de Ensino Integral na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	10
1. Introdução.....	10
2. A concepção do Programa.....	11
III. O MODELO PEDAGÓGICO DO ENSINO INTEGRAL.....	13
1. Concepção do Modelo Pedagógico.....	13
1.1 Protagonismo juvenil.....	15
1.1.1 Líderes de turma.....	16
1.1.2 Clubes juvenis.....	17
1.2 Projeto de Vida.....	18
1.3 Acolhimento.....	21
1.4 Avaliação e o Processo de Nivelamento das expectativas de aprendizagem.....	22
1.4.1 A avaliação da aprendizagem: os princípios e finalidades articulados com as práticas.....	22
1.4.2 Avaliação em Processo no Programa Ensino Integral e o Processo de Nivelamento.....	25
1.5 Disciplinas eletivas.....	28
1.6 Orientação de Estudo.....	30
1.7 Atividades experimentais e laboratórios.....	32

IV. O MODELO DE GESTÃO DO ENSINO INTEGRAL.....	34
1. Conceitos do Modelo de Ensino Integral.....	34
2. Instrumentos de gestão.....	38
3. Plano de Ação.....	39
4. Papéis e responsabilidades no Programa de Ensino Integral.....	46
5. Programas de Ação.....	47
5.1 Componentes dos Programas de Ação.....	48
5.2. Execução, Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Ação.....	51
5.3. Relatório Consolidado dos Programas de Ação.....	52
V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54

APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO

Na direção do aperfeiçoamento da política pública implantada em São Paulo, a Secretaria da Educação estruturou desde 2011 suas ações e prioridades no **Programa Educação Compromisso de São Paulo**, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Um dos pilares desse Programa foi **lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério**. Com o intuito de difundir, na rede de ensino do Estado de São Paulo, modelos de gestão escolar voltados para melhoria dos resultados educacionais, foram várias e significativas as iniciativas ao longo dos últimos anos. São exemplos dessas experiências: o *Progestão*; o *Prêmio Gestão*; os *Planos de Gestão e Ação* quadrienais elaborados pelas Diretorias de Ensino e pelas Escolas e nesta administração os trabalhos dos *Grupos de Referência* e o *Plano de Ação Participativo das Escolas*. Iniciativas estas que contribuem para a construção de um processo democrático, descentralizado e sistemático da gestão escolar nas escolas da rede pública.

Como pode ser constatado nos relatórios desta Secretaria, a melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos alunos tem sido o foco central das ações, programas e documentos produzidos e implantados nos últimos anos, os quais têm como alvo a atuação dos gestores (Dirigentes Regionais, Supervisores de Ensino, Diretores, Vice-Diretores e Professores Coordenadores) e das equipes escolares e, em seu conjunto, são iniciativas que procuram disseminar uma nova cultura de gestão, participativa e orientada ao alcance de melhorias significativas na aprendizagem dos alunos.

Nesta perspectiva foi implantado o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Esse Programa foi iniciado em 2012, em 16 Escolas de Ensino Médio, e a partir de 2013 expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e 29 escolas de Ensino Médio, e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio. É uma alternativa para adolescentes e jovens ingressarem

numa escola que, ao lado da formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, amplia as perspectivas de autorrealização e exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente. O Programa Ensino Integral oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do novo modelo de escola de tempo integral e sedimentar as possibilidades previstas para sua expansão.

Nesta direção, este documento apresenta o modelo pedagógico e o modelo de gestão no Programa Ensino Integral de São Paulo. Na Parte I do documento há uma breve contextualização histórico-social da implantação do ensino integral na Secretaria, bem como, as perspectivas para sua expansão. Na Parte II o documento apresenta a concepção do Programa, que está inserido entre as prioridades educacionais estabelecidas no Programa Educação Compromisso de São Paulo. Na Parte III são apresentadas as bases conceituais do modelo pedagógico, seus princípios e seus componentes. Na Parte IV o documento apresenta os princípios, conceitos, premissas e instrumentos, subsídios para a gestão dessas escolas.

I. Contexto histórico-social da implantação do Ensino Integral

A contribuição da educação ao desenvolvimento humano é alcançada mediante um pressuposto: ter como meta a oferta de oportunidades de domínio de todos os recursos que permitem a todas as pessoas usufruírem de uma sociedade educativa, tal como preconizada no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Assim, a educação brasileira está sendo beneficiada pelos avanços firmados, nas últimas décadas, desde o compromisso assumido na Carta Constitucional de 1988, na 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) e na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996.

Esses compromissos provocaram mudanças, inovações, propostas significativas, traduzidos na Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação, cuja missão é promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem sucedida dos alunos da rede pública estadual.

Considera-se ainda que, há uma discussão generalizada entre educadores e pesquisadores da educação sobre a importância de ampliação do tempo dedicado ao processo de ensino e aprendizagem. Ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaços para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

A concepção de educação integral evidencia a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade.

O contexto sócio-político exige, cada vez mais, a ampliação de oportunidades educacionais, permitindo que as urgências prementes sejam compartilhadas por todos em um mesmo espaço, que possibilite trocar experiências, confrontar conceitos e discutir temas comuns.

Esse é o novo desafio da Educação Paulista, que nos últimos anos, passou da universalização da Educação Básica, etapa praticamente vencida, para a construção de uma escola de qualidade, em que os alunos, sujeitos do processo educativo, possam encontrar espaço efetivo para o desenvolvimento pessoal e coletivo na perspectiva democrática.

A escola pretendida pelo Programa Ensino Integral põe em relevo, para além de conteúdos acadêmicos, conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação.

Diante desse compromisso, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo vem implantando uma política educacional que redefine o papel da escola, concebendo-a como instituição democrática, inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e o sucesso de toda sua população estudantil. Para isso, propõe novas ações que contribuem para a inclusão social de adolescentes e jovens, possibilitando sua plena formação como cidadãos.

Considerando que esta Secretaria, responsável pela educação plena de cerca de 4,6 milhões de alunos, tem se preocupado continuamente em consolidar no sistema educacional um sistema democrático capaz de promover a aprendizagem bem sucedida. Nessa direção, esta Pasta vem aprimorando e fortalecendo cada vez mais suas estratégias de ação para que a tríade acesso, permanência e sucesso na aprendizagem estejam presentes no cotidiano da escola. Para tanto, desenvolve e aprimora normas, diretrizes, projetos e ações que asseguram as condições de melhoria da qualidade de ensino e cumprimento da sua política educacional.

Com essa perspectiva, a partir do que preconiza a LDB, nos artigos 34 e 87, a Secretaria iniciou, em 2006, o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo maior

de assegurar o desenvolvimento de novas competências, habilidades e atitudes pertinentes à sociedade. A Escola de Tempo Integral (ETI) foi um passo significativo na consolidação dos princípios que sustentam sua política educacional, em direção à educação integral dos seus alunos.

Agora, depois de seis anos de implantação das Escolas de Tempo Integral, coloca-se mais uma alternativa para a Rede Pública Estadual: o Programa Ensino Integral. Firma-se, assim, a ideia de que as ações de educação na sociedade contemporânea devam ser asseguradas, tanto na perspectiva quantitativa (educação para todos) quanto na referência qualitativa (desenvolvimento de todas as dimensões de formação do educando).

II. O Programa de Ensino Integral na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

1. Introdução

Nas últimas duas décadas, ocorreram avanços consideráveis no acesso à educação em todos os níveis de ensino no Brasil. O acesso à educação básica está praticamente universalizado, embora o mesmo ainda não ocorra em relação à permanência e conclusão do ensino médio.

Todavia, com a expansão das matrículas no ensino fundamental e a melhoria do fluxo, o número de alunos que ingressam no ensino médio passou a crescer de forma acelerada. Entre 1991 e 2011, a matrícula no Ensino Médio no país mais que dobrou, passando de 3,8 milhões para 8,4 milhões. No caso específico do Estado de São Paulo, este movimento ocorreu de forma ainda mais expressiva: atualmente, a taxa líquida de frequência à escola é de 67,1%, a maior entre as Unidades da Federação e 15,5 pontos percentuais acima da média nacional.

Segundo informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2011, 16,3% dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos estão fora da escola. Na faixa

dos 18 aos 24 anos, esse número salta para seis a cada dez (62,2%) dos jovens, e no grupo etário de 15 a 17 anos, só 51% cursam o Ensino Médio.

2. A Concepção do Programa

O cenário tratado anteriormente aponta a necessidade premente de repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que essa instituição deve ter para a vida e para o desenvolvimento do jovem do século XXI. Isso implica mudanças tanto na abordagem pedagógica, no conteúdo do currículo e na carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar. Nesse sentido, algumas experiências já implantadas têm demonstrado bons resultados, sendo a principal referência o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004, sendo posteriormente expandido para outros estados.

Desse modo, o Programa Ensino Integral foi concebido levando-se em consideração as demandas decorrentes de pesquisas, avaliações, bem como resultado de experiências educacionais atualmente desenvolvidas no Brasil e em diferentes países. A partir de estudos iniciais foram identificadas as condições de sucesso dessas experiências e as adaptações necessárias foram incorporadas ao modelo.

Desse modo, na concepção do Programa Ensino Integral para se garantir um salto de qualidade da educação de jovens e adolescentes a ampliação da jornada escolar é uma estratégia fundamental para viabilizar metodologias que deverão elevar os indicadores de aprendizagem dos estudantes em todas as suas dimensões.

Como consequência, o tempo de dedicação dos profissionais segue como importante fator para que, nesse maior tempo para o ensino, os docentes e demais profissionais possam atender plenamente os alunos nas suas diferentes expectativas e dificuldades na medida em que, com melhores condições de trabalho se amplia a presença educativa dos docentes e o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos. E, em decorrência desse maior tempo de dedicação ao ensino, a equipe

escolar pode ampliar as melhores condições para o cumprimento do currículo, enriquecendo e diversificando a oferta das diferentes abordagens pedagógicas. Tempo aplicado também para o aprimoramento da formação dos profissionais, para o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino e de abordagens de avaliação e recuperação da aprendizagem dos alunos.

Portanto, diante da necessidade de consolidar uma educação básica de qualidade é necessário enfrentar esses desafios, entre eles a ampliação da jornada escolar dos alunos que têm sido um objetivo perseguido por educadores e diversos sistemas de educação no mundo.

Com esse objetivo o Programa de Ensino Integral definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar.

Assim, foi instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral que estabelece a atuação dos profissionais por 40 horas semanais para que as equipes escolares das escolas de Ensino Integral possam fazer frente às exigências do modelo, permitindo-lhes maior proximidade com alunos e comunidade escolar.

No Programa Ensino Integral os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais. O regime prevê uma avaliação das equipes escolares visando subsidiar os processos de

formação continuada dos mesmos e sua permanência no Programa.

Finalmente, o Programa Ensino Integral tem como aspectos : 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar.

III. O MODELO PEDAGÓGICO DO ENSINO INTEGRAL

1. Concepção do Modelo Pedagógico do Programa Ensino integral em São Paulo

Na construção do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, quatro princípios educativos fundamentais foram eleitos para orientar a constituição das suas metodologias, sempre como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. São estes os quatro princípios: - A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil.

Na operacionalização desse modelo pedagógico a escola terá: currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e as aulas e atividades complementares se desenvolverão com a participação e a presença contínua dos estudantes, professores e equipe gestora em todos os espaços e tempos da escola.

Desse modo, o modelo pedagógico do Ensino Integral consolida inovações em conteúdo, método e gestão, operadas por meio dos Modelos Pedagógico e de Gestão com suas respectivas metodologias. As bases para a formulação do Modelo encontram-se fundamentalmente ancoradas na visão de ser humano e de sociedade que emana Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e do Artigo 3º da Constituição Federal.

O grande diferencial deste modelo é a oferta das condições para elaboração de um Projeto de Vida. Trata Protagonismo Juvenil como um dos princípios educativos

que sustenta o modelo e que se materializa nas suas práticas e vivências.

A educação proposta neste modelo tem como objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes, com oferta de espaços de vivência para que eles próprios possam empreender a realização das suas potencialidades pessoais e sociais.

Diante das oportunidades que surgem no seu cotidiano escolar, os jovens deverão ser capazes de compreender as exigências da sociedade contemporânea com a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas asseguradas a partir das ofertas das condições para construção dos projetos de vida dos seus alunos, realizados por meio da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho.

Para formar um jovem autônomo, solidário e competente, é preciso conceber outros espaços educativos onde o jovem seja tratado como sendo fonte de iniciativa, liberdade e compromisso. As inovações em conteúdo, método e gestão se materializam nas práticas educativas (e não apenas no currículo), na diversificação de metodologias pedagógicas e na introdução de processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades meio e fim da escola respectivamente.

O Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção; Disciplinas Eletivas é estratégia para ampliação do universo cultural do estudante; Acolhimento é a estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu sonho; avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica.

1.1. Protagonismo juvenil

O Ensino Integral tem como principal objetivo a formação de jovens autônomos, competentes e solidários. Tendo em vista a manifesta complexidade deste objetivo, o modelo do Ensino Integral dispõe de diversos mecanismos para auxiliar na sua consecução, com destaque para o Protagonismo Juvenil. Protagonismo Juvenil é um processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades de acordo com Bruno Silveira.

O aluno é o ator principal na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto das suas várias aprendizagens. No desenvolvimento dessas ações de Protagonismo Juvenil o jovem vai se tornando autônomo à medida que é capaz de avaliar e decidir com base nas suas crenças, valores e interesses; vai se tornando solidário, diante da possibilidade de envolver-se como parte da solução e não do problema em si; e competente para compreender gradualmente as exigências do novo mundo do trabalho e preparado para a aquisição de habilidades específicas requeridas para o desenvolvimento do seu Projeto de Vida.

Para formar o jovem idealizado (autônomo, solidário e competente) a prática pedagógica dos educadores deve ser modificada de modo que o jovem seja tratado como fonte de iniciativa porque desenvolver capacidade de agir, não sendo passivo no processo pedagógico; como fonte de liberdade porque a ele devem ser oferecidos cursos alternativos para aprender e avaliar e tomar decisões e fonte de compromisso, porque deverá aprender a responder pelos seus atos, sendo consequente nas suas ações.

Nesse período da vida, o jovem procura e experimenta oportunidades de criação de espaços, de participar e de ser ouvido dentro e fora da esfera escolar, é mais do que importante garantir que tenham acompanhamento e orientação pelos educadores. Para que isso ocorra, é necessário que o ambiente escolar seja cuidadosamente pensado de modo permitir ao educando conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima, autonomia, capacidade de planejamento, altruísmo,

perseverança, elementos imprescindíveis no desenvolvimento de suas habilidades e competências na conquista de sua identidade pessoal e social.

As práticas e vivências em Protagonismo Juvenil proporciona ao jovem agir com postura própria a alguém que sabe o que quer e se empenha para realizar seus objetivos de modo consequente. E esse empenho consequente conduz os alunos a patamares superiores em termos de autonomia, conferindo-lhes melhores condições para lidar com as diversas alternativas no enfrentamento e resolução de problemas que os desafiam.

Dentre as práticas e vivências de Protagonismo Juvenil merecem relevo os clubes juvenis e os líderes de turma, que serão tratados a seguir.

1.1.1 Líderes de turma

As práticas e vivências em Protagonismo Juvenil consistem em oportunidades para o aprendizado de habilidades fundamentais de gestão, cogestão e heterogestão – de si próprio, do conhecimento e do seu projeto de vida. Para que os alunos possam exercê-la de forma adequada, para organizá-la institucionalmente, há a indicação dos *líderes de turma*.

Líder de Turma é uma das práticas e vivências do Protagonismo Juvenil. Nesta prática, os jovens têm a possibilidade de exercer a sua capacidade de liderança a serviço do desenvolvimento de sua turma, servindo de exemplo e referência para os seus colegas, inspirando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas, apoiando-os e contribuindo para a mudança de suas posturas, apoiando-os no envolvimento das soluções que dizem respeito a tudo aquilo pelo qual ele desenvolve uma atitude de não indiferença seja em relação à escolar, à sua comunidade, às pessoas etc.

A rotina escolar é organizada de modo a comportar reuniões periódicas desses líderes com a equipe gestora da escola, de modo a viabilizar sua participação sem

comprometimento das demais atividades. Por meio da atuação dos líderes de turma, as escolas de Ensino Integral pretendem, por um lado, ampliar os espaços de manifestação do Protagonismo Juvenil e, por outro, aprimorar sua gestão escolar, garantindo a participação de seus alunos.

1.1.2 Clubes juvenis

Os Clubes Juvenis, espaços destinados à prática do Protagonismo Juvenil, principalmente quanto à autonomia e à capacidade de organização e gestão, são concebidos para se constituírem a partir dos interesses dos estudantes, havendo, porém, a ressalva de que eles devam sempre atender a exigências de relevância para a formação escolar. Para que um Clube Juvenil possa ser formado é preciso que os alunos interessados proponham uma forma de organização para o clube e metas a serem atingidas.

Os Clubes Juvenis são mais do que espaços de criação ou de lazer, pois objetivam que os jovens, norteados por planos de ação e práticas próprias de gestão, exercitem o convívio e as práticas de organização. É importante observar que os Clubes Juvenis podem existir concomitante ao Grêmio Escolar que segundo a Lei nº 7.398 de 4 de novembro de 1985 assegura a sua existência e os define como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais.

A formação de Clubes Juvenis deve ser estimulada e apoiada pelos professores e pela equipe gestora. No entanto, o grau de interferência dos adultos nas ações do Clube depende do nível de maturidade dos alunos e do grau de complexidade que possa demandar. Em razão disso tendo em vista que, nos anos finais do Ensino Fundamental os alunos em geral ainda não possuem maturidade suficiente para criarem por si sós os Clubes Juvenis, o Programa de Ensino Integral prevê, para esse segmento de ensino, aulas específicas de Protagonismo Juvenil, que tem por finalidade principal fornecer aos alunos apoio do professor para a criação e gestão de seus clubes.

1.2. Projeto de Vida

Uma das principais funções sociais da escola é acolher os jovens que nela estão ingressando, dando a eles condições de não apenas preservar as realizações do passado e do presente, mas, principalmente, partindo do existente, aprimorá-lo. Há uma relação necessária entre os sonhos e as realizações humanas com a responsabilidade de se evitar, com as ações educativas, que jovens de toda uma geração percam a capacidade de sonhar.

Há uma tendência a se pensar a educação com foco muito acentuado nas exigências do mercado de trabalho. É compreensível que as exigências do cotidiano sejam priorizadas. Porém, isso leva a um enfraquecimento da noção de educação integral, em face de uma mentalidade utilitária. Neste contexto, habilidades básicas como a de leitura e raciocínio já não são vistas, por muitos, como atributos humanos essenciais, mas sim como exigências que o mercado de trabalho coloca a alguns profissionais específicos.

Um dos aspectos preocupantes da situação atual da educação está no nível de expectativa que os jovens têm em relação a si mesmos. Muitos deles percebem que para ter chances de realizar seus sonhos precisam possuir aptidões que dependem de uma formação adequada desde o início da vida escolar.

O Programa Ensino Integral foi proposto de modo a fazer frente a essa situação. O Projeto de Vida é um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas. Aos educadores cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações. No entanto, cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos. O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo do trabalho. O Modelo Pedagógico é constituído para assegurar a construção do Projeto de Vida.

Desse modo, sendo uma prioridade no Modelo Pedagógico, o Projeto de Vida é um esforço concentrado para atingir um determinado fim. Esse esforço se desdobra em diversas atividades e pressupõe a definição de objetivos, de um plano para alcançá-los e de suas respectivas ações. Cada aluno deve materializar seu projeto de vida em um documento escrito a ser constantemente revisado, tendo um professor responsável que assume a tarefa de orientá-lo, tanto na construção inicial quanto no seu constante aprimoramento.

A aquisição das aprendizagens oferecidas pela escola ao jovem é um elemento fundamental para a construção do Projeto de Vida.

Parte-se, aqui, da constatação de que não basta que a escola ofereça boas aulas, é igualmente necessário que haja interesse por parte dos jovens em participar ativamente do processo ensino e de sua aprendizagem. Esse interesse recebe um importante reforço quando o jovem possui um projeto, um objetivo, um desejo direcionado, bem como a consciência de que a realização de seus sonhos depende daquilo que ele puder aprimorar de si mesmo, com a escola. Assim, cabe à escola oferecer recursos para que os jovens consigam atingir seu objetivo final. O aluno, ao querer o fim (seu projeto de vida, a realização dos seus sonhos), passa a querer os meios (as atividades escolares).

Ao ingressar no Programa Ensino Integral o aluno passa por uma atividade denominada *Acolhimento*, onde são recepcionados por jovens que já passaram pela experiência pedagógica nessas escolas. Durante o Acolhimento, os alunos recebem as primeiras orientações acerca dos fundamentos e princípios do Ensino Integral e, por meio de dinâmicas de grupo são levados a refletir sobre o que esperam da vida, e ao final dessa atividade cada aluno será capaz de escrever um primeiro rascunho de seu Projeto de Vida, isto é, colocar no papel quais são seus sonhos, bem como o que precisam fazer para que eles se tornem realidade. Isso marca o início de um processo colaborativo entre o aluno e a escola.

Os educadores que atuam nas Escolas de Ensino Integral incentivam cada aluno a sonhar e a fazer o esforço necessário para realizar seus sonhos. Há uma plena ciência

de que ao lado desse incentivo a escola deve oferecer apoio para que seus alunos tenham possibilidades reais de atingir seus anseios. Um dos apoios é identificar o nível de conhecimento e as habilidades de seus alunos. Para tanto, a Escola de Ensino Integral prevê avaliações diagnósticas, que visam aferir a existência de lacunas na formação pregressa de cada aluno, de forma individualizada e localizada. Tão logo são identificadas as habilidades e competências que cada aluno deveria ter em relação ao esperado para o seu ano/série, inicia-se um processo de recuperação denominado nivelamento. Neste processo a escola será capaz de apoiar seus alunos na realização de seus sonhos, posto que iniciada elaboração do Projeto de Vida, rapidamente os alunos percebem a relação que as atividades escolares têm com os seus sonhos. O Projeto de Vida sela uma parceria entre cada aluno e a escola. O anseio de cada aluno passa a ser a meta também da escola e de cada membro da equipe escolar.

No intuito de contemplar o mais amplo leque possível de projetos de vida, o Programa do Ensino Integral, dentre outros recursos, prevê aulas em espaços investigativos, bem como a oferta de disciplinas eletivas, que devem ser elaboradas contemplando os projetos de vida dos alunos.

As orientações sobre o Projeto de Vida têm por objetivo auxiliar os alunos em sua construção. Para tanto, o principal desafio é a escolha adequada pelos alunos dos seus objetivos. Afinal, pouco adianta que um projeto seja bem executado e obtenha êxito se o objetivo escolhido e alcançado não for algo realmente desejável.

Visando fazer com que os objetivos sejam corretamente definidos pelos alunos, uma parte considerável das orientações para o Projeto de Vida é dedicada à construção de uma visão articulada deles próprios e do mundo, capaz de dar sustentação às suas escolhas existenciais e sociais. Além de auxiliar os alunos na escolha de seu projeto de vida, as orientações ainda se propõem a fornecer noções suficientes de gerenciamento de projetos para que os mesmos possam organizar adequadamente os seus estudos.

O Modelo Pedagógico do Ensino Integral prevê na parte diversificada a existência da disciplina *Projeto de Vida*, contemplada tanto no Ensino Fundamental-

Anos Finais como no Ensino Médio. A atividade de criação de um projeto de vida propriamente dito, englobando opções pessoais e profissionais determinantes do futuro do aluno em sua vida adulta estão concentradas no ensino médio. No Ensino Fundamental – Anos Finais a ênfase está na constituição de uma base sólida de conhecimentos e valores que permitam ao jovem a tomada de decisões que garantam a continuidade de seus estudos.

Em ambos os níveis, observado o grau de profundidade adequado para a faixa etária, há a previsão de atividades de autoconhecimento, aprendizado de técnicas de gestão de projetos e elaboração de visão de mundo. As aulas de Projeto de Vida asseguram as condições para suas decisões. No Ensino Médio, dependendo da opção o aluno terá possibilidade de frequentar aulas de Preparação Acadêmica, que são preparatórias para os exames seletivos de Instituições de Ensino Superior e de outro, e para atender aqueles que pretendem ingressar imediatamente no mundo do trabalho, há o oferecimento de aulas de Introdução ao Mundo do Trabalho.

1.3 Acolhimento

O Acolhimento é a primeira etapa da construção do projeto de vida dos alunos que ingressam no Ensino Integral. Em razão disso ele é a primeira atividade pedagógica do ano letivo das escolas de Ensino Integral e um importante diferencial do Programa.

O Acolhimento acontece nos primeiros dias de aula e durante esse período os alunos são recepcionados na escola não por adultos, mas por um grupo de jovens que já passaram pelo Ensino Integral, e que vivenciaram os princípios educativos dos 4 Pilares da Educação e os conceitos e metodologias do Protagonismo Juvenil e do Projeto de Vida. Durante o Acolhimento os jovens apresentam aos novos estudantes a equipe escolar, os ambientes da escola e os fundamentos do modelo. Este é um importante diferencial posto que os conceitos principais do modelo escolar são explicados por jovens para jovens. Porém, a etapa principal do Acolhimento consiste de atividades e dinâmicas de grupo que objetivam despertar nos novos estudantes os

valores e as bases para a sua formação como cidadão autônomo, competente e solidário.

As dinâmicas devem levar os estudantes a iniciar a construção de seus Projetos de Vida por meio da reflexão sobre os seus objetivos e sonhos. O Projeto de Vida é trabalhado e revisado durante todo o percurso escolar, inclusive com aulas específicas.

Todas as atividades do Acolhimento são coordenadas por jovens alunos ou ex-alunos do Ensino Integral. É importante reiterar que sendo o acolhimento uma atividade de alunos, a equipe gestora, os professores e os funcionários participam na última parte dessa atividade, quando todos são convidados a conhecer os produtos elaborados pelos estudantes durante os dois dias de atividades. Todos os materiais produzidos pelos alunos são guardados, sendo subsídio para o trabalho subsequente dos professores, principalmente o professor de Projeto de Vida.

1.4 Avaliação e o Processo de Nivelamento das expectativas de aprendizagem

1.4.1 A avaliação da aprendizagem: os princípios e finalidades articulados com as práticas

Entendemos que refletir sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva do Programa da Escola de Ensino Integral pressupõe não apenas repensar as concepções e princípios avaliativos, mas também, e principalmente, pensar a própria escola, suas finalidades e sua função social. Essa vinculação já foi explicitada por Philippe Perrenoud, quando esse educador alertava que mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola (PERRENOUD, 1993, p.173). A avaliação como instrumento para melhorar o processo educacional e como elemento qualificador das aprendizagens, tem que ser uma das prioridades das políticas educacionais em todos os níveis de ensino e em especial, nos programas destinados a ampliar os tempos e espaços de permanência do aluno na escola.

Para que seja possível garantir o diálogo sobre o tema da avaliação da aprendizagem entre quem elabora esse registro reflexivo e quem o lê é importante pontuarmos alguns princípios e concepções que norteiam o nosso entendimento sobre o tema:

- **Quem avalia tem decisões a tomar no sentido de qualificar o que está sendo avaliado.** Lembramos que este pressuposto caminha na direção oposta do que a avaliação escolar tradicionalmente realiza, quando o professor aplica um instrumento de verificação do aprendido e informa o resultado para que o aluno tome decisões quando confrontado com o resultado negativo alcançado. Na perspectiva da avaliação da aprendizagem assumida aqui, a finalidade do avaliador ao utilizar seus instrumentos de avaliação é a de buscar referências para qualificar o que se propõe a fazer, seja ensinar ou aprender. Nessa direção, professores e alunos precisam ocupar a posição de avaliadores para tomarem as melhores decisões no encaminhamento de seus propósitos específicos.
- Se existe certo consenso sobre o papel da escola como um espaço institucional que tem a finalidade de garantir que os conhecimentos construídos pela humanidade sejam transmitidos para as novas gerações, o mesmo não ocorre com o papel da avaliação educacional. Responder ao questionamento colocado a seguir, pode nos ajudar nessa aproximação: **Avaliamos para Ensinar ou Ensinamos para Avaliar?** A resposta a essa indagação deve considerar a função social da escola, que é a de garantir que os alunos aprendam conteúdos de relevância social para que desenvolvam competências que garantam o seu desenvolvimento pessoal, preparo para a vida cidadã e para o mundo do trabalho. Nessa perspectiva a avaliação está a serviço da formação do educando e não o inverso. Avaliamos porque pretendemos ensinar mais e melhor.

- **A avaliação deve caminhar para além da verificação da aprendizagem.**

Temos lido e ouvido com muita insistência estudiosos do tema avaliação da aprendizagem a afirmação de que avaliação e verificação não têm o mesmo sentido e nem o mesmo significado. No entanto, ainda vemos esses dois termos sendo utilizados como sinônimos nas práticas avaliativas. Segundo Ristoff (1996) se a avaliação parar no momento da verificação ela estará sendo usada como um espelho que mostra a realidade, mas não serve para 'iluminar' os caminhos/decisões a serem tomados. Na direção que nos aponta esse autor, a avaliação precisa atuar também como lâmpada, não pode apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, na busca de sentidos e significados orientadores das decisões a serem tomadas.

- **A avaliação expressa valores, concepções, crenças e o posicionamento político-ideológico do avaliador.**

Nenhum processo avaliativo é neutro. Avaliamos a partir de nossas concepções e posicionamentos. A avaliação da aprendizagem é, com este enfoque, um ato essencialmente político. Além de técnico, é claro. Por exemplo, ao organizarmos nossa prática de ensinar e de avaliar tendo como fundamento a crença de que os alunos são capazes de aprender, o instrumento de avaliação utilizado terá finalidade diagnóstica e mediadora. Se ao invés disso, a crença está na dificuldade do aluno em assimilar os conhecimentos transmitidos, a avaliação terá o caráter de 'prova', no sentido de comprovar que o aluno teve dificuldade de aprendizagem. Essa segunda possibilidade traz como consequência a impossibilidade do avaliador perceber que para todo 'problema de aprendizagem' diagnosticado existe a correspondência de um 'problema de ensinagem' a ser trabalhado. O compromisso político e o saber técnico do professor é que darão sustentação para uma tomada de decisão a favor de qualificar a sua ação de ensinar, a favor desse aluno que tem necessidade de aprender.

- **O melhor procedimento de avaliação é o procedimento de ensino.**

Vasconcellos (1993) já alertava sobre a relação intrínseca entre ensino e avaliação na medida em que não dá para ensinar autenticamente sem avaliar. A primeira coisa a se fazer no ensino é investigar o conhecimento anterior dos alunos se acreditamos que o conhecimento novo se dá a partir de um nível de desenvolvimento real. Neste sentido, a avaliação está intimamente relacionada com o processo de ensino. Avaliar para implementar o Programa de Ensino Integral é possibilitar a ampliação e a qualificação dos procedimentos de ensino, com vistas à melhoria da qualidade das aprendizagens.

- **O ‘produto’ do trabalho do professor não é a aula, mas sim a aprendizagem do aluno.** Quando não acreditamos nisso é possível conceber que o ‘professor ensine’, ‘sem que o aluno aprenda’ Uma avaliação realizada de forma articulada a essa concepção, possibilita ao professor redirecionar suas estratégias e procedimentos para atender necessidades específicas de seus alunos. A prova diagnóstica proposta para o início e término do processo de nivelamento, com o intuito de recuperar defasagens de aprendizagem dos alunos ingressantes na Escola de Ensino Integral, possibilita facilitar que esse pressuposto seja garantido, ou seja, as aprendizagens das habilidades e competências que ainda não foram desenvolvidas pelos alunos nos tempos e espaços escolares anteriores, sejam de fato garantidas.

1.4.2 Avaliação em Processo no Programa Ensino Integral e o Processo de Nivelamento

O Programa do Ensino Integral tem por objetivo incentivar os alunos a criarem seus projetos de vida e prover meios para que eles possam conseguir realizá-los. Tendo em vista que muitos dos projetos de vida dos alunos dependem de um adequado rendimento acadêmico é importantíssimo que todos os alunos possuam as habilidades e competências necessárias para acompanhar sem dificuldades o conteúdo

lecionado na série em que está matriculado. Para procurar garantir um ensino efetivo, o modelo do Ensino Integral preconiza a aplicação de avaliações diagnósticas de Leitura de, de Língua Portuguesa e Matemática bem como o processo do Nivelamento.

A avaliação em processo aplicada no primeiro e no segundo semestres, em toda a rede estadual, é baseada no Currículo do Estado de São Paulo e afere as habilidades dos conteúdos das séries anteriores cursadas pelos alunos. É importante garantir a aplicação dessa avaliação em dois momentos, o de entrada e de saída daquela série, construindo, assim, uma série histórica comparativa dos seus resultados. Os resultados obtidos na avaliação de entrada são de grande importância para orientar o planejamento dos professores e, sobretudo, para iniciar o nivelamento dos conhecimentos não adquiridos na série anterior. Esta ação é fundamental para que os alunos possam interagir com os conhecimentos definidos para a série que cursam.

Essa avaliação sistemática e processual tem por objetivo, a partir da análise de seus resultados, garantir o acompanhamento multidisciplinar permanente e em caráter individualizado a estudantes, objetivando assegurar a reorientação pedagógica às reais necessidades de aprendizagem. Assim, a avaliação tem como finalidade verificar a evolução no domínio de competências e habilidades pelos educandos, após o período de implementação das ações recomendadas para o *Processo de Nivelamento das Aprendizagens*, bem como oferecer informações que orientem as ações de formação dos professores nos conteúdos necessários ao apoio do aluno dessas escolas.

O Nivelamento é uma estratégia para a aquisição dos conhecimentos adequados e prescritos para as respectivas séries/anos escolares.

O que permite a realização das ações de nivelamento individualizada é o resultado da avaliação, que mostra a situação de cada aluno em relação ao rol de habilidades e competências de seu ano/série.

O Nivelamento prevê o uso de estratégias tais como a montagem de agrupamentos de alunos tendo por base habilidades e competências a serem

desenvolvidas. Outras estratégias são o monitoramento dos ganhos de aprendizagem e a atribuição de tempo específico para o nivelamento, tendo em vista que as escolas de Ensino Integral contam com aulas de Orientação de Estudo que, em parte, podem ser destinadas ao trabalho de nivelamento. Há ainda possibilidades como: grupos produtivos, aluno monitor, agrupamento por dificuldade, monitoria do professor, etc.

No que tange a definição de atribuições e papéis, os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são responsáveis pela leitura e análise dos dados, planejamento, execução, monitoramento e avaliação do processo no tocante à sua disciplina, sendo os demais professores corresponsáveis. Os Professores Coordenadores de Área são responsáveis pela validação e monitoramento na sua área de atuação e pelo alinhamento entre os professores da área e o Professor Coordenador Geral. O Professor Coordenador Geral é responsável pelo monitoramento, validação e alinhamento entre os Professores Coordenadores das diversas áreas e o Diretor. O Diretor é responsável pelo monitoramento, validação e garantia da execução do Plano de Nivelamento.

O Plano de Nivelamento é um instrumento elaborado para subsidiar e orientar as ações do nivelamento da escola, a partir dos relatórios dos resultados apresentados na Avaliação de Entrada. Toda a equipe escolar deve se organizar em torno do trabalho de Nivelamento.

A etapa de elaboração do Plano de Nivelamento se constitui como a mais importante do processo. Nessa etapa é preciso realizar a análise dos dados, indicadores e informações apresentados a partir dos resultados da avaliação em processo do primeiro semestre, seguido do levantamento de hipóteses sobre as causas, posicionamento investigativo e proposição de ações reparadoras, para que possa ser feita a definição de prioridades, objetivos, metas, indicação de ações, definição de instrumentos de acompanhamento e monitoramento, como recurso para gestão da aprendizagem, bem como as ações que serão necessárias para atingi-las. É importante definir ações que estimulem a corresponsabilidade dos alunos e de toda a comunidade escolar no processo de aprendizagem.

No início do segundo semestre é aplicada novamente a avaliação em processo, de modo a possibilitar a verificação dos avanços de cada aluno, bem como da eficácia do nivelamento que foi realizado. A aplicação dessas avaliações se faz em dois momentos, possibilitando, assim, a construção de uma série histórica comparativa dos seus resultados.

O acompanhamento e a avaliação do Nivelamento ocorrem simultaneamente e possibilitam verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos. Implica em monitoramento das ações, avaliando se as estratégias do Plano de Ação do Nivelamento estão sendo executadas de acordo com os objetivos, metas e prazos planejados.

Nesta etapa, as informações obtidas se transformam em indicadores de tendências e de resultados para produzir conhecimento sobre todo o processo de aprendizagem. É neste momento que a avaliação em processo do segundo semestre se configura como indicador de resultado e métrica para a realização da análise das ações executadas no referido plano.

Por fim, chega-se à etapa da ação e ajuste do Plano do Nivelamento. Ao final do período, após a aplicação da avaliação em processo do segundo semestre, é imprescindível proceder a correção do Plano de Nivelamento, ajustando estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função da vivência de cada um e dos resultados alcançados. Nessa etapa são identificadas as boas práticas para replicá-las e identificados os desvios para corrigi-los.

1.5 Disciplinas eletivas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu artigo 26, propõe ao currículo uma Parte Diversificada que fornece diretrizes para a concepção das Disciplinas Eletivas no Ensino Integral. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) estabelecem para a escola, em cumprimento ao seu papel primordial, pensar num currículo como instrumentação da cidadania democrática, contemplando

conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano em três domínios: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, sustentados por diretrizes gerais orientadoras pelos quatro pilares da educação da UNESCO, Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

As Disciplinas Eletivas são um dos componentes da Parte Diversificada e, devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do Núcleo Comum. Considera a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento.

Dentro do currículo do Ensino Integral as disciplinas eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais.

Desta forma, os alunos participam da construção do seu próprio currículo; da ampliação, da diversificação de conceitos, procedimentos ou temáticas de uma disciplina ou área de conhecimento que não são garantidas no espaço cotidiano disciplinar; o desenvolvimento de projetos de acordo com os seus interesses relacionados aos seus Projetos de Vida e/ou da comunidade a que pertencem; o favorecimento da preparação para a futura aquisição de capacidades específicas e de gestão para o mundo do trabalho, dentre outras.

As Disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de ao menos dois professores de disciplinas distintas. O tema é de livre escolha professores, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum.

A cada semestre a escola deve oferecer aos alunos um conjunto de opções de disciplinas eletivas. Cabe a cada grupo de professores responsáveis por uma eletiva fazer um plano de trabalho, a ser explicitado por meio de uma ementa. A publicação das ementas permite aos alunos escolherem de forma consciente a eletiva que desejam cursar.

As eletivas devem ser planejadas de modo a culminar com a realização de um produto ou evento a ser apresentado para toda a escola.

Tendo em vista o incentivo à convivência e à troca de experiências, as eletivas têm por princípio a integração de alunos dos diversos anos/séries. No ensino fundamental podem ser agrupados alunos do 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos. No ensino médio podem ser agrupados alunos das três séries. Para assegurar essa participação na organização do horário escolar as eletivas devem ser oferecidas todas no mesmo horário.

1.6. Orientação de Estudo

A introdução da Orientação de Estudo na matriz curricular do Ensino Integral deve-se, em primeiro lugar, à estratégia de que aprender a estudar é condição primordial para o desenvolvimento da autonomia de nossos estudantes. Parte-se da percepção de que, em geral, o que ocorre nas escolas é que os procedimentos de estudo exigem uma abordagem adequada ao conteúdo do ensino. Tais procedimentos como a elaboração de resumos, fichamentos, resenhas e esquemas são mais efetivos quando utilizados segundo metodologia própria nas orientações dos diversos professores. Portanto, faz-se necessário contribuir para que os alunos tenham experiências cada vez mais exitosas e significativas, apoiadas em diversos instrumentais de trabalho que o acompanhem ao longo de sua trajetória escolar.

Nessa perspectiva, vale lembrar que tanto a escrita quanto a leitura são o pano de fundo para o desenvolvimento de diferentes formas de estudo. No caso da leitura, ela é sempre determinada por um interesse que pode variar, dependendo da intencionalidade do leitor. É possível ler para se emocionar, para passar o tempo, para

se divertir, para se lembrar de algo, para seguir uma instrução ou para estudar, que é o mote deste texto.

Ao ler para estudar lança-se mão de várias estratégias de leitura utilizadas também em outras situações, como salienta Myriam Nemirovski. “A prática da leitura une duas pontas de um caminho que pode transitar entre estudar para ler e ler para estudar”.

Assim, desenvolver o hábito de estudo pressupõe, além de práticas de leituras e escritas diversificadas, boas situações de aprendizagem que possibilitem aos estudantes se apropriar de diferentes formas de estudo como, por exemplo: localizar informações em um texto em função dos objetivos de leitura que se tem; diferenciar as informações relevantes das periféricas e sintetizá-las; criar novos registros a partir de várias leituras realizadas durante uma pesquisa; organizar um fichamento; expressar o que se compreendeu de diferentes maneiras; reorganizando as informações para compartilhá-las em debates; seminários etc.

O ato do estudo envolve diferentes práticas de linguagem, que precisam ser desenvolvidas também como conteúdos de ensino e é aqui se instaura objetivo central da atividade complementar de Orientação de Estudo.

O trabalho realizado na Orientação de Estudo precisa ser definido a partir de suas características que é de assegurar momentos específicos onde aprender a estudar ganhe centralidade nas práticas de ensino. Dessa forma, é necessário ter clareza dos objetivos desta atividade complementar e a partir deles planejar previamente quais os procedimentos que serão trabalhados em cada bimestre do ano letivo.

O início do ano letivo é um bom momento para realização deste plano de trabalho que pode inclusive ser elaborado com a participação dos professores das demais áreas do conhecimento, haja vista, que as orientações de estudo desenvolvidas nesta atividade complementar repercutirão favoravelmente em todas as disciplinas do currículo escolar. Assim, garante-se uma progressão no ensino destes procedimentos que poderão ser retomados e/ou aprofundados nos anos subsequentes.

A colaboração dos professores das disciplinas da base nacional comum pode se dar também na seleção de textos que serão desenvolvidos na aula com estes estudantes, lembrando-se que o foco não está no ensino do conteúdo do texto em si, mas no ensino do procedimento trabalhado. Os estudantes, ao terem a oportunidade de se apropriar de diferentes estratégias de estudo desenvolverão aos poucos o hábito e o gosto pelo ato de estudar.

É importante começar o trabalho priorizando os procedimentos de estudo mais comumente utilizados pelos estudantes ao realizarem, por exemplo, uma pesquisa, um seminário, um debate entre outras propostas de trabalho mais comuns no ciclo II do ensino fundamental e no ensino médio.

Nessa perspectiva, reitera-se a importância de que o professor sempre compartilhe a proposta e o planejamento da atividade com suas turmas antes de iniciá-la.

1.7 Atividades experimentais e laboratórios

A importância das atividades experimentais no currículo, principalmente o de ciências, têm sido amplamente reconhecida pelos especialistas e professores. Atestam estes, que as aulas experimentais contribuem para a melhoria do desempenho dos estudantes proporcionando-lhes a oportunidade de manipular materiais e equipamentos especializados no ambiente de laboratório, comparar, estabelecer relação, ler e interpretar gráficos, construir tabelas dentre outras habilidades e, desta forma, construir seu conhecimento a partir da investigação com práticas eficientes.

O ensino por investigação é considerado por diversos pesquisadores como central no desenvolvimento da alfabetização científica. No laboratório, as atividades investigativas podem contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades tais como: formular hipóteses, elaborar procedimentos, conduzir investigações, formular explicações, apresentar e defender argumentos científicos.

A disponibilização de ambientes de laboratório para os estudantes, em que se realizam atividades meramente ilustrativas dos fenômenos estudados nas aulas teóricas, não cumpre os objetivos educacionais do Ensino Integral. É preciso que os laboratórios sejam ambientes férteis de aprendizado e de construção de conhecimentos científicos, e para tanto há necessidade de uma metodologia apropriada.

Dentre os benefícios que as atividades experimentais podem proporcionar aos jovens, destacamos:

- ✓ Despertar o interesse pelas ciências, e a motivação para o estudo;
- ✓ Aprimorar a capacidade de observação e registro de informações;
- ✓ Aprender a analisar dados e propor hipóteses;
- ✓ Aprender conceitos científicos;
- ✓ Detectar erros conceituais;
- ✓ Compreender a natureza da ciência e o papel do cientista em uma investigação;
- ✓ Estabelecer relação entre ciência, tecnologia e sociedade;
- ✓ Aprimorar habilidades manipulativas;
- ✓ Desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos;
- ✓ Desenvolver iniciativa pessoal e tomada de decisão;
- ✓ Estimular a criatividade.

Os laboratórios destinados às escolas de ensino médio e de ensino fundamental contemplam os seguintes espaços destinados a atividades experimentais:

Ensino Médio

- ✓ Laboratório de Física, Matemática e Robótica;
- ✓ Laboratório de Química e Biologia;

Ensino Fundamental – Anos Finais

- ✓ Laboratório de Ciências Físicas e Biológicas;
- ✓ Sala Multiuso - Matemática e Robótica.

IV. Modelo de Gestão do Ensino Integral

O Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral apresenta premissas que ao se integrarem aos princípios educativos do Modelo Pedagógico articulam às ações educativas desenvolvidas na escola. Seus instrumentos de gestão permitem acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico e formular planos de formação continuada para a equipe escolar. Isto é, a escola diante de suas finalidades educacionais organiza-se numa gestão integrada de seus diferentes segmentos e contributos de todos, seja individualmente ou coletivamente. A gestão do modelo pedagógico ao estabelecer os acordos quanto aos resultados pretendidos e as suas estratégias permite, após a análise de indicadores, a correção dos caminhos perseguidos para a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Este processo de revisão ocorre de forma periódica e oferece como consequência maior efetividade no atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos. Deste modo, o **Modelo de Gestão das Escolas de Ensino Integral** proposto a seguir, considera a TGE- Tecnologia de Gestão Educacional¹ e se estrutura em duas fases: em primeiro lugar estabelece os princípios e conceitos do Modelo de Gestão para a construção dos Planos de Ação das Escolas tendo como perspectiva orientar o planejamento, em seguida apresenta a orientação para a elaboração e execução dos Programas de Ação de cada profissional.

1. Conceitos do Modelo de Ensino Integral

A inovação na gestão das Escolas de Ensino Integral é mais um desafio que o Programa enfrenta e destaca-se a integração entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, instrumentalizados no Plano de Ação, que se desdobram nos Programas de Ação de todos os profissionais e demais instrumentos essenciais à gestão escolar. A formação continuada sistemática e o acompanhamento das escolas favorece a

¹INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - *Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)*, 2005.

construção de indicadores para o cumprimento das metas educacionais. Tais instrumentos serão abordados nas orientações que se seguem para a realização das etapas de elaboração do Plano de Ação da escola bem como sua execução e revisão.

Uma etapa importante para a elaboração do Plano de Ação é o reconhecimento da identidade da escola pela comunidade escolar², o que garante a coesão das ações a partir da ciência da missão, visão de futuro, valores e premissas, para que se cumpram os objetivos educacionais estabelecidos no Plano de Ação da Secretaria. Neste sentido, a missão definida segundo Dornelas (2007) é “a razão de ser da escola; o seu propósito e o que ela faz. Deve ser curta, clara, concisa e interessante, podendo-se, ainda, destacar suas atividades e seu raio de abrangência, enfatizando atividades que ela desempenha e que a diferenciam das demais, podendo-se, também, incluir as principais conquistas previstas para curto prazo.”³

A identificação da missão e da visão de futuro por parte da comunidade escolar serve de base para orientar a escola na tomada de decisões e auxilia na compreensão dos objetivos, no estabelecimento das prioridades e na escolha das decisões estratégicas.

Para tanto, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõe como **Missão**, para as Escolas de Ensino Integral “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.⁴

O cumprimento da missão exige como perspectiva a visão de futuro, que conforme Galvão e Oliveira (2009, p. 77) “indica o rumo, sinaliza o que a escola deseja ser, projetando expectativas para determinado horizonte de tempo, apontando a

²Neste documento entende-se por comunidade escolar os segmentos compostos pelos educadores (professores, coordenadores, diretor, vice-diretor e supervisor de ensino), funcionários administrativos, alunos, pais, representantes da comunidade e parceiros.

³DORNELAS, J. *Planejamento Estratégico do Negócio*. Disponível em: <http://www.planodenegocios.com.br/.Artigos>. Acesso em 10/7/2007.

⁴Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral, 2012.

distância entre a situação atual e a desejada”⁵. Significa que a escola atue no futuro próximo a partir de uma reflexão sobre a situação ideal, de forma a gerar uma percepção de desafio que estimule e motive a comunidade escolar na consecução de seus objetivos. A visão de futuro expressa de forma clara, objetiva e desafiadora os valores compartilhados pela escola.

É importante que as escolas destaquem em seu Plano de Ação a realidade do seu contexto e de sua inserção no entorno, no bairro e no município, conhecendo as principais atividades econômicas, mercado de trabalho, educação e o seu raio de abrangência; a trajetória histórica, razões ou propósitos que levaram à sua criação de modo a orientar a definição e o desenvolvimento de suas ações.

Considerando o contexto político social da rede estadual, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo tem como **Visão de Futuro** “ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo”.

A identidade da escola é construída conhecendo-se esta missão, reconhecendo-se na visão de futuro sem perder de vista os valores educacionais fundamentais que contribuem para orientar, dar coerência e impulsionar o trabalho coletivo.

Para essas escolas a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo indica como **Valores** a oferta de um ensino de qualidade; a valorização dos educadores; a gestão escolar democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação; a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação.

Outra etapa importante do Plano de Ação da SEE como elemento norteador para o planejamento da escola são as **Premissas**, definidas por Galvão e Oliveira (2009,

⁵GALVÃO, M.C.C.P.; OLIVEIRA, L.M. *Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundap: Secretaria de Gestão Pública, 2009.
INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - *Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)*, 2005.

p.78) como “princípios ou conceitos fundamentados em valores que, expressos na forma de afirmações, devem nortear as políticas e as ações de uma organização. Fornecem parâmetros em relação ao que deve ou não ser feito e em relação aos modos de fazer”. Deste modo, as escolas inspiradas nas premissas tomam as decisões e estabelecem as estratégias e ações necessárias para cumpri-las em seu Plano de Ação.

Dentre as premissas para estas escolas destaca-se o Protagonismo Juvenil. Para o atendimento do Protagonismo, o ambiente e as ações da escola deverão ser cuidadosamente pensados para dar oportunidades concretas aos alunos de conquistar a autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia, elementos esses imprescindíveis ao gerenciamento de suas habilidades e competências.

O **Protagonismo Juvenil** considera o jovem como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu Projeto de Vida. Para Costa (2000, p.7) “no âmbito da educação, protagonismo juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla”⁶.

Outra premissa importante a considerar é a **Formação Continuada** entendida como o educador em processo permanente de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento na carreira. A educação à distância, tem se revelado forma eficaz de se adquirir o saber, podendo complementar a sua formação, além de, ser um forte componente na replicabilidade do modelo abrangendo novas escolas.

As novas tecnologias de informação e comunicação vêm contribuir com a formação dos jovens, contudo, não substituem o professor quando envolvem o processo de reflexão e de formação propriamente dita. A grande força do educador reside no exemplo e na capacidade de despertar nos educandos o gosto pelo estudo e

⁶COSTA, A.C.G. *Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

por ser um irradiador de referências (Pedagogia da Presença). Diante da complexidade de seu papel e da velocidade que as inovações acontecem, os professores necessitam familiarizarem-se com os avanços da tecnologia da informação e comunicação, rever o que ensinar e como ensinar daí a importância de se garantir as melhores condições que o regime de dedicação exclusiva vem oferecer ao trabalho docente.

Destaca-se que a Escola de Ensino Integral está voltada ao alcance de resultados das aprendizagens de seus alunos em suas diversas dimensões, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, o que implica em buscar a realização de mais uma premissa, ou seja, a **Excelência em Gestão**.

A escola deve ser formadora de cidadãos éticos, aptos a administrar suas competências e habilidades; eficiente nos processos, métodos e técnicas; eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade, tendo o estudante como protagonista da construção de seu projeto de vida e os pais, como educadores familiares e parceiros, conscientes de suas responsabilidades na formação de seus filhos. A comunidade escolar e os parceiros comprometidos com a melhoria da qualidade da educação determina outra premissa importante, a **corresponsabilidade** que é mais um fator de sucesso escolar pelo envolvimento e comprometimento de todos os agentes para a melhoria dos resultados da escola.

Tendo em vista a perspectiva fundante da universalização dos direitos à educação, a **Replicabilidade** é uma premissa que sustenta a aplicação das inovações que advém das Escolas de Ensino Integral em outras escolas da rede, no sentido de transferir tecnologias para a melhoria da qualidade de ensino da rede.

2. Instrumentos de gestão

Em consonância com os valores e premissas deste Programa, o modelo de gestão das Escolas de Ensino Integral, promove o alinhamento do planejamento com a prática dos educadores e os resultados educacionais. Para isso, adota-se a metodologia do ciclo PDCA, neste modelo, que tem como instrumentos de planejamento o Plano de Ação (entregue como anexo ao Plano de Gestão) que

explicita a identidade da escola, sua missão, sua visão de futuro e seus valores, o Programa de Ação, o Guia de Aprendizagem, a Agenda Bimestral e a Agenda do Profissional, bem como, o Plano de Gestão Quadrienal e a Proposta Pedagógica. Essa lógica de gestão escolar oportuniza as condições adequadas para o desenvolvimento do Modelo Pedagógico.

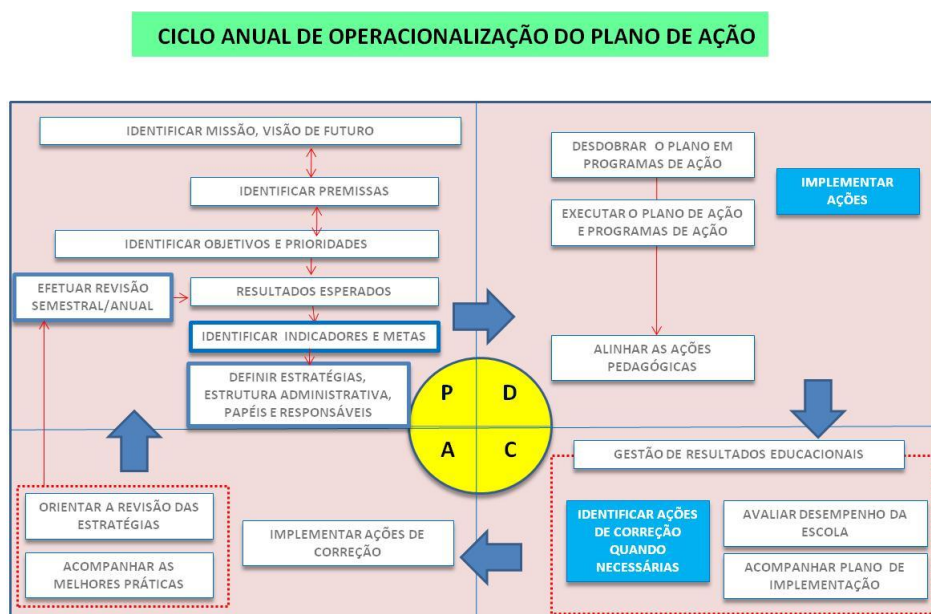
3. Plano de Ação

O Plano de Ação, instrumento tradicionalmente utilizado pelas unidades escolares, estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e as estratégias para que as escolas alcancem o ensino de qualidade. Cada comunidade tem suas características e o perfil da escola tem as suas peculiaridades. Perguntas devem ser respondidas a partir do que a comunidade espera e de quais são suas necessidades legítimas. Repensar a escola implica a partir do seu diagnóstico, dos resultados de aprendizagem dos alunos, das necessidades da comunidade, das diretrizes e orientações da política educacional buscar atingir as metas e os objetivos propostos. É importante descrever o cenário atual ou real, para saber onde a escola pretende chegar, ou seja, o cenário futuro ou ideal; que caminho deve seguir; como deve agir; que instrumentos utilizar, os indicadores, metas, os objetivos de longo prazo e responsáveis por sua execução e seus papéis. O Plano é a bússola que norteará a equipe na busca dos resultados comuns sob a liderança do gestor, cuja responsabilidade é coordenar as diversas atividades, integrar os resultados. Sua elaboração, se bem conduzida, oportuniza o processo de formação das pessoas para atuarem de forma descentralizada, decidindo e assumindo riscos e sendo corresponsáveis pelas decisões tomadas em conjunto. Elaborar o Plano de Ação é estruturar caminhos para diminuir o hiato entre *a situação atual e a visão futuro*.

Considerando que a educação tem caráter processual, o Plano de Ação deve ser constantemente ajustado tal qual proposto na metodologia do ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act) que visa buscar resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização. Para as Escolas de Ensino Integral ele descreve o ciclo anual de operacionalização da gestão escolar e seus respectivos planos e programas de ação e

se desenvolve como o proposto na figura 1, de tal modo que ficam explícitas as fases e processos de Plan (planejamento), Do (execução), Check (acompanhamento) e Act (ajuste) detalhados a seguir.

Figura 1 – Ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.



Plan(P) – PLANEJAR é estabelecer missão, visão, objetivos, estratégias que permitam atingir as metas. Esta fase é um momento de reflexão da comunidade escolar. É a oportunidade de traçar e definir rumos, corrigir falhas, aprimorar métodos e processos. Esse processo consiste na atribuição de objetivos gerais e específicos (prioridades) para efetivação das premissas do modelo de gestão das Escolas de Ensino Integral, incluindo os seus indicadores e metas. No Plano de Ação das Escolas, dadas as premissas do modelo de gestão, são propostos os objetivos, as prioridades para o ano, as metas projetadas, indicadores e estratégias de implementação, definindo a estrutura administrativa com atribuição de responsabilidades tendo em vista o cumprimento da missão (Figura 2).

Os **objetivos gerais** estabelecem o cenário ideal, indicam o caminho para chegar ao destino. São os anseios a partir das premissas, definidos de forma a cumprir

a missão em busca da visão de futuro. Na Escola de Ensino Integral, o cenário ideal deve ser analisado, detalhadamente, por toda a comunidade escolar. Os objetivos e metas por serem o referencial do planejamento estratégico devem ser descritos de forma que possam ser medidos, comparados e avaliados. Na definição de seus objetivos a Escola de Ensino Integral deverá considerar os valores (gestão democrática e inovação), as necessidades de seu contexto e as premissas do modelo de gestão.

Estabelecer **prioridades** significa saber distinguir o que é mais importante. É importante refletir sobre cada um dos objetivos gerais e decompô-los em objetivos específicos e, então, priorizá-los a partir do que, naquele momento, poderá trazer maior impacto nos resultados ao longo do tempo. Quando não se prioriza corre-se o risco de perder foco prejudicando a obtenção dos resultados previstos.

Partes dos resultados previstos ou esperados são passíveis de mensuração e podem ser identificados nas metas. Os resultados qualitativos previstos para cada ano letivo e para o final do processo de formação do aluno deverão ser discutidos e acordados entre todas as instâncias envolvidas na escola, são resultantes de ações específicas de cada educador, da interação entre eles e da relação educador - educando. Para que os resultados sejam descritos é recomendável que se aponte objetivamente, em relação ao conjunto de prioridades, quais poderão ser observados pelas ações desenvolvidas por cada educador. Sendo assim, os educadores devem descrever as prioridades, ações pedagógicas, e resultados esperados de tal modo, que possam contribuir para melhoria da formação plena, quer seja nos ganhos de aprendizagem e rendimento escolar, quer seja na ampliação da cultura como processo de humanização.

Os **indicadores** expressam a preocupação com a mensuração dos resultados ou metas. É indispensável que os indicadores sejam claros, objetivos e com foco nos resultados esperados a longo/médio prazo e ao processo.

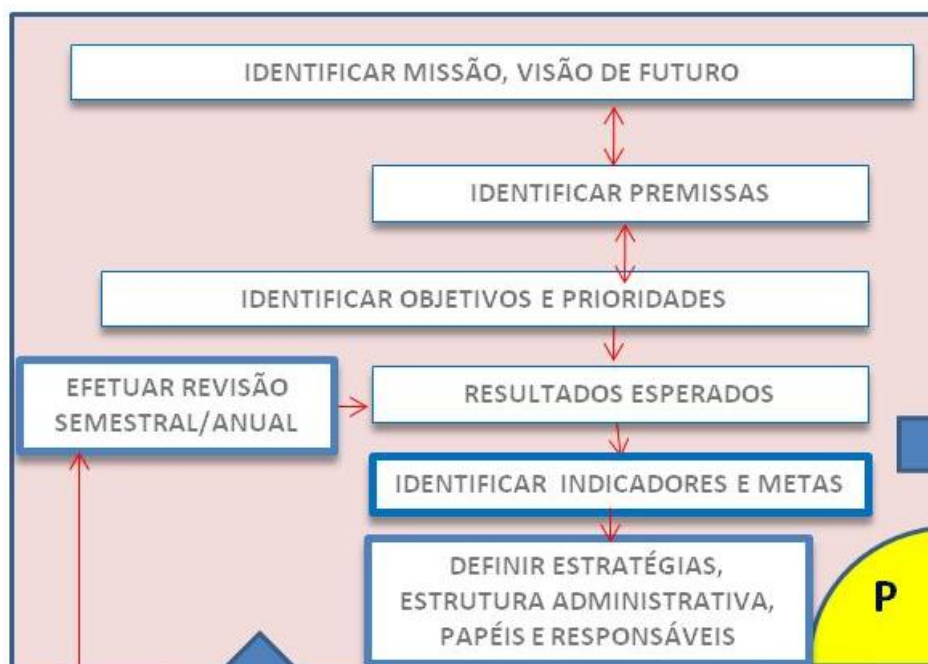
As **metas** são referências importantes que apontam qual “o tamanho do passo” a ser dado, a cada período, para atingir o objetivo no período proposto, considerando o ponto de partida. Com o intuito de definir uma trajetória de referência para os

gestores da escola estabelecem-se metas para os indicadores de resultados e de processos, metas essas que atuam como “marcos” desse caminho que a escola deve percorrer rumo ao cenário ideal.

A **estrutura administrativa** representa a organização da escola demonstrando claramente o fluxo das decisões tomadas. Na execução do Plano de Ação, tendo em vista a gestão por resultados do processo de aprendizagem dos alunos, todos os envolvidos são responsáveis pela operacionalização, segundo suas áreas do conhecimento e atuação. Portanto, todos os segmentos da organização escolar têm parte no resultado obtido pela escola.

Assim, a definição de **papéis e responsabilidade** é importante estratégia para se criar um ambiente compromissado e colaborativo para a execução de tarefas, tendendo a aumentar a efetividade das ações desenvolvidas. Todos os integrantes do processo de planejamento deverão ser incorporados, deixando em evidência a responsabilidade de cada um para com o todo.

Figura 2 – Fase de planejamento do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.



Do (D - executar) – EXECUTAR é pôr em prática o que foi planejado, as estratégias e os programas de ação, conforme a Figura 2.

O termo **estratégia** consta do Dicionário Aurélio como sendo “a arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos”.

No **Programa de Ação** constam as atividades propostas a serem realizadas e registradas, para cada um dos integrantes da equipe escolar, para cumprir os objetivos e metas esperados dentro de cada área de atuação. Nos programas de ação, a maneira mais racional é por área de atuação. É provável que cada integrante, além do seu Programa, participe das atividades de outra equipe responsável por elaborar a Proposta Pedagógica, o Plano de Ação, os Guias de Aprendizagem e as Normas de Convivência.

Figura 3 – Fase de execução do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.



Check (C - checar) – GERENCIAR significa gestão de resultados educacionais do ensino e da aprendizagem. Possibilita verificar se as estratégias estão conduzindo aos resultados pretendidos. Integram-se, como apresentado na Figura 3, avaliações do processo de aprendizagem dos alunos e de desempenho da equipe escolar e as

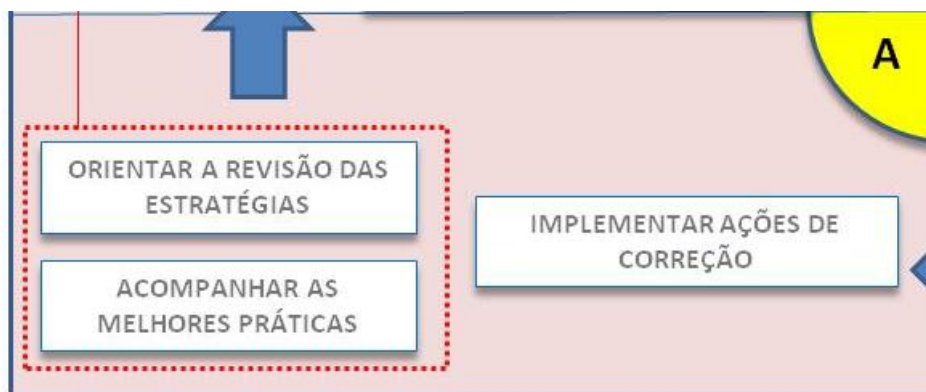
reflexões sobre o andamento do que foi definido no Plano de Ação e nos respectivos programas de ação.

Figura 3 – Fase de gerenciamento do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.



Act (A - Ajustar) – AJUSTAR significa executar as ações revistas decorrentes da gestão de resultados educacionais, procedendo-se à correção do Plano de Ação e dos programas de ação, revendo estratégias, metas, indicadores e outras variáveis em função dos resultados alcançados (Figura 4). Daí recomeça todo o processo retratado pelo cicloPDCA (Plan/Do/Check/Act).

Figura 4 – Fase de ajuste do ciclo PDCA aplicado às Escolas de Ensino Integral.



Abaixo segue um quadro síntese (Figura 5) que deverá orientar o registro da elaboração do Plano de Ação, contendo introdução (o cenário atual, a missão, a visão de futuro e os valores da escola), premissas, objetivos, prioridades, metas, indicadores e estratégias.

Figura 5 Quadro síntese do Plano de Ação.

Introdução Cenário Atual: Valores: Missão: Visão de Futuro:	Estratégia	
	Periodicidade ou data da apuração	
	Metas	
	Indicadores de Processo	
	Indicadores Resultados	
	Prioridades para 2013	
	Objetivo	
	Premissa	

4. Papéis e Responsabilidades no Programa de Ensino Integral

Desse modo, considerando as fases do planejamento, o seu ciclo tem início com o estabelecimento pelo Gabinete desta Pasta da *Visão de Futuro*, da *Missão* e das *Premissas* que orientarão os objetivos gerais e as prioridades a serem alcançados. Cabe à equipe de implantação do Programa, em conjunto com áreas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Diretorias Regionais de Ensino e Supervisores de Ensino orientar a elaboração do Plano de Ação da Escola: definir os resultados esperados pela escola com metas e indicadores; definir e orientar sobre a proposta pedagógica e orientar sobre as estratégias comuns.

A partir do reconhecimento das orientações acima definidas as unidades escolares iniciam o processo compartilhado de elaboração do Plano de Ação e dos Programas de Ação, sob a liderança do diretor da unidade escolar com a participação dos demais integrantes da equipe escolar, e realizam análise e diagnóstico do desempenho da escola, das metas definidas; desdobram as estratégias comuns nas ações a serem operadas e coordenam a elaboração participativa dos programas de ação da sua equipe.

Na implementação do Plano de Ação cabe à direção da escola o acompanhamento da execução das ações previstas nos prazos definidos, redesenhando fluxos ou aperfeiçoando estratégias. Por outro lado, cabe à equipe de implantação do Programa Ensino Integral: elaborar uma agenda de acompanhamento e apoio às escolas no desenvolvimento das ações estabelecidas no plano de ação e programas de ação; consolidar relatórios periódicos com os resultados obtidos; apoiar a análise e avaliação da evolução dos resultados parciais e metas; analisar, avaliar e recomendar ações de revisão das estratégias comuns que propiciarão melhorias ao longo do ano. Paralelamente à Diretoria Regional de Ensino compete acompanhar regularmente os resultados da escola e definir em conjunto as ações de melhorias; verificar e apoiar as escolas nas tratativas administrativas e no planejamento pedagógico e acompanhar a introdução das ações de melhorias acordados durante as visitas de acompanhamento.

O ciclo anual se encerra com a análise completa dos resultados alcançados pela unidade, das estratégias utilizadas, das iniciativas que foram bem sucedidas e também das ações que não propiciaram os benefícios previstos. A conclusão dessa análise alimentará a revisão e o ajuste das estratégias para o reinício do ciclo de planejamento do ano seguinte.

5. Programas de Ação

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. Assim, um dos objetivos da construção do Programa de Ação é alinhar a atuação do profissional às diretrizes do Programa Ensino Integral.

A coordenação da elaboração e do acompanhamento da execução dos Programas de Ação está orientada por um diálogo, sustentado na confiança mútua entre o gestor e o profissional, e este passa a ter acordadas as suas responsabilidades, as necessidades de ajustes nas suas atividades e seu plano formativo e de autodesenvolvimento.

O Programa de Ação trata da operacionalização, dos meios e processos que darão corpo às diretrizes traçadas para as escolas de Ensino Integral. Ele tem uma estrutura básica que, em alguns casos, poderá ser mais elaborada, dependendo da amplitude e da complexidade das funções exercidas na unidade escolar e no caso das funções de apoio são elaboradas as rotinas. Se houver mais de um professor em determinada disciplina, os respectivos Programas poderão ser discutidos e até construídos conjuntamente. Para os professores que atuam em mais de uma disciplina está prevista a elaboração de um programa de ação para cada uma delas.

O início do processo dá-se com a elaboração do Programa de Ação pelos professores a partir de discussões coletivas tendo em vista a perspectiva pedagógica

da escola. Em seguida, cada educador finaliza seu próprio documento. Os professores coordenadores de área, por sua vez, construirão seus programas de ação considerando as proposições dos professores. A mesma sistemática está na construção do programa de ação do professor coordenador geral. O diretor e o vice-diretor da escola serão os últimos que integrarão, de forma consolidada, todas as áreas de atuação da escola de Ensino Integral ao fazer o seu Programa de Ação. Os profissionais devem conduzir a elaboração de tal forma que o alinhamento e a articulação das ações estejam presentes em todos eles. Quanto ao professor, é a partir do conteúdo de cada Programa de Ação que ele desenvolverá sua atividade docente descrita no Guia de Aprendizagem, ao qual o aluno e a família terão acesso direto a cada bimestre em local público e conhecido. O Guia de Aprendizagem tem como objetivo a autorregulação do aluno para o seu estudo, o conhecimento dos pais e responsáveis sobre os conteúdos trabalhados e a organização da disciplina pelo professor. Em se tratando de disciplinas eletivas, os professores elaboram um plano descrevendo os objetivos, as habilidades que serão desenvolvidas, as formas de avaliação e a bibliografia sobre o tema proposto.

5.1. Componentes dos Programas de Ação

a. Introdução

A introdução é um breve diagnóstico da realidade do *locus* de atuação de cada profissional. É o momento de olhar para os resultados pretendidos pela escola e refletir qual a contribuição dentro de sua área de atuação para a consecução dos mesmos ou incluir outras expectativas.

b. Definição das atribuições e atividades

No Programa de Ação, as atribuições estão relacionadas às atividades que ocupam a maior parte do tempo do indivíduo. Pode-se afirmar que as atribuições são a síntese das obrigações e dos deveres que cada um dos educadores tem em relação à escola.

c. Condições para exercício das atividades

Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove de muitas formas o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária.

Para que o profissional desenvolva suas atribuições é necessário que conste no Programa de Ação as seguintes condições:

- ✓ Domínio requerido – conhecer o que é preciso para que o profissional domine os conhecimentos específicos de sua área de atuação para atingir os melhores resultados, tendo como preocupação a melhoria pessoal, cognitiva, profissional e relacional. É importante considerar os conhecimentos que necessitam de complementação para que o trabalho possa ser realizado em conjunção com o Plano de Ação da Escola.
- ✓ Foco – orientar suas ações a partir para os pontos que fazem a diferença nos resultados educacionais. Refere-se à descrição da contribuição que o profissional tem a dar a determinada prioridade do Plano de Ação e de sua proposta de trabalho
- ✓ Postura – ser proativo, colaborativo e responsável numa atitude resultante de um compromisso da pessoa para consigo mesma e para com o outro.
- ✓ Alinhamento – atuar de forma interdisciplinar, complementar e subsidiária dentro da equipe, buscando sintonia na perspectiva da melhoria de resultados para a escola como um todo.
- ✓ Diretrizes – identificar nos documentos que orientam o Programa as orientações fundamentais que definem o modelo de Escola de Ensino Integral.

d.– Metas e Ações

As metas contidas no Plano de Ação nortearão o estabelecimento dos resultados acordados, dentro da equipe e de cada educador, docente ou não docente, com o seu coordenador ou gestor, para a definição dos respectivos Programas de Ação. As metas dos Programas de Ação, obrigatoriamente, têm que estar em

consonância com as metas da escola, contidas no Plano de Ação, e diretamente vinculadas à essência das atividades executadas.

Para que os resultados sejam passíveis de aferição é necessário o estabelecimento de *indicadores de processo* e *indicadores de resultado* mensuráveis, tangíveis ou quantitativos. Critérios de aferição devem ser previamente estabelecidos para os resultados de processo intangíveis ou qualitativos.

Para auxiliar este processo de definição dos resultados a serem acordados, expressos nas metas definidas pela escola, recomenda-se o estudo e a reflexão sobre o contido no documento *Currículo do Estado de São Paulo*, no qual são estabelecidos os princípios orientadores para uma escola capaz de “promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo”. Nele, estão organizadas por bimestre e por disciplina situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. O acesso ao conhecimento é uma condição para “o aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com sua influência sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido pelos outros, apreender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer”. Também possibilita a “capacidade de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas”.

e. Organização

O professor deve fazer a previsão dos recursos (pessoais, materiais, equipamentos, instalações) que julgar necessários à concretização dos resultados pactuados e analisar sua viabilidade com o gestor. Para a organização do trabalho do profissional também é importante o estabelecimento de um processo de comunicação, vital para manter um fluxo de informação contínuo entre os envolvidos no projeto escolar.

f. Recursos Orçamentários

Os recursos precisam ser conhecidos por toda a equipe escolar e ainda serem identificadas pela equipe gestora as normas para seu uso e prestação de contas.

g. Fatores Críticos e Apoios Necessários

Os possíveis fatores críticos, imprevistos, obstáculos e dificuldades deverão ser identificados e, para cada um deles, uma estratégia de equacionamento deverá ser apontada. Ninguém melhor do que quem exerce suas atividades para indicar os fatores críticos e se antecipar na solução dos mesmos ou minorá-los, especialmente aqueles cuja solução estiver sob sua governabilidade. Apesar da impossibilidade de atuação sobre os mesmos, ora para maximizá-los, em caso positivo, ou para minimizá-los, em sendo negativo, o gestor ou o educador não devem usá-los como álibi para a ineficácia de sua gestão.

5.2. Execução, Acompanhamento e Avaliação do Programa de Ação

Enquanto o Plano de Ação vislumbra o futuro, a execução é o agir no cenário atual sem perder de vista o cenário desejado, são os Programas de Ação em prática. A execução dos Programas de Ação exige o comprometimento de todos para que se atenda o previsto no Plano de Ação.

O acompanhamento é indissociável da execução e da avaliação. É diário e sistemático, com registro dos pontos relevantes que possam afetar positiva ou negativamente os resultados combinados. Durante o acompanhamento, o gestor apoia sua equipe e a ajuda a corrigir os erros e a ajustar o rumo do que foi traçado em seu Programa de Ação.

A avaliação dos profissionais que atuam nas Escolas de Ensino Integral (diretor, vice-diretor, professor coordenador geral e de área e professor) está prevista no artigo 10º da LC 1164/12, que instituiu o regime de dedicação plena e integral. O processo de

avaliação da equipe escolar proposto oferece importantes subsídios à avaliação individual. As dimensões consideradas na avaliação das equipes escolares são: a adequação do exercício profissional ao modelo pedagógico e de gestão; as atividades intrínsecas à função; a dedicação e o planejamento das atividades de formação, o comprometimento, a responsabilidade e a atuação profissional no ambiente de trabalho, conforme regulamentação específica. O acompanhamento do desenvolvimento do Programa de Ação de cada profissional também traz contribuições importantes à avaliação.

5.3. Relatório consolidado do Programa de Ação

Os Programas de Ação são elaborados anualmente, podendo ser ajustados durante o período de sua execução de acordo com a necessidade. Ao final do ano, cada um dos profissionais fará o seu balanço individual (ciclo PDCA) apontando os resultados alcançados de forma clara e objetiva. Nessa perspectiva, a projeção das metas e respectivos indicadores previstos devem gerar relatórios claros e objetivos, permitindo o acompanhamento por todos os profissionais da educação e comunidade e, por conseguinte, a retroalimentação das informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos do Plano de Ação.

Os relatórios parciais subsidiam a síntese do Plano de Ação, a ser elaborada pelo gestor da unidade no formato de um relatório conforme modelo abaixo – Figura 6. No ciclo do planejamento a elaboração deste relatório é uma condição para a fase de ajuste tal qual proposto no ciclo PDCA.

Figura 6 – Modelo de relatórios.

PREMISSAS	OBJETIVOS	METAS	INDICADORES	RESULTADOS ALCANÇADOS

Desse modo, o ciclo de planejamento no Modelo de gestão do Ensino Integral pode ser sintetizado conforme a figura 7.

Figura 7 – Gestão do Ensino.



O Modelo de Gestão do Ensino Integral tem como característica a utilização de diversos instrumentos de gestão nos seus diferentes níveis de execução que, articulados, promovem a gestão interdisciplinar do processo ensino e aprendizagem articulada ao Modelo Pedagógico. Esses instrumentos de planejamento revestem-se de especial importância uma vez que, é por meio da gestão do ensino que se garante o alcance da missão da escola. É na sala de aula e demais ambientes escolares que se concretiza essa missão e é na relação professor-aluno que é garantida a vivência de valores, o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e competências.

V. Referências Bibliográficas

ARAÚJO, U. F. Educação e Valores: pontos e contrapontos. São Paulo. Summus, 2007.

BORAN, J. O futuro tem nome: Juventude. Paulinas, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 05/11/2012.

BRASIL. Decreto Nº 57.571, DE 2 DE DEZEMBRO DE 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em 14/11/2012.

BRASIL. Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 de São Paulo <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>.

BRASIL. Lei n. 10.097, de 19 de dezembro de 2000, explicita disposições da [Constituição Federal Brasileira](#), do Estatuto da Criança e do jovem ECA e altera a [Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT](#), de 1943. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm. Acesso em 05/11/2012.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 05/11/2012.

BUARQUE, A. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

COSTA, A. C. G. *Protagonismo Juvenil: Adolescência, Educação e Participação Democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A.C.G. *Protagonismo Juvenil: Adolescência, educação e participação democrática*, Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, A.C.G. (Org). *O Mundo, o Trabalho e Você*. São Paulo. Instituto Airton Senna, 2009.

COSTA, A.C.G. Escola sem sala de aula. Papirus, 2004.

COSTA, A.C.G. *Por Uma Pedagogia da Presença*. Brasília: Editora: Ministério da Ação Social, 1991.

COSTA, A.C.G. Ser empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht. *Rio de Janeiro: Versal, 2004*.

COSTA, A.C.G.. A Pedagogia da Presença – da solidão ao encontro. Modus Faciendi, 1994.

COSTA, A.C.G.. A presença da Pedagogia, Global Editora, 2002.

COSTA, A.C.G.. Educação para do Desenvolvimento Humano. Saraiva, 2004.

COSTA, A.C.G.. Educação. Canção Nova, 2008.

COSTA, A.C.G.. Presença Educativa. Salesiana, 2001

COSTA, A.C.G.. Protagonismo Juvenil. FTD, 2006.

COSTA, A.C.G.. Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da: COSTA, Alfredo Carlos Gomes da: PIMENTEL, Antonio de Pádua Gomes. Educação e Vida: um guia para o adolescente. Belo Horizonte. Modus Faciendi, 2001. 2ª Ed.

DAMON, W. O que o Jovem quer da Vida? - Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo, Summus Editorial, 2009.

DELORS, J. A Educação para o Sec. XXI – questões e perspectivas. Artmed ,2005.

DELORS, J. Educação: Um tesouro a Descobrir “Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI”. São Paulo: Cortez, 2004. 9ª Ed.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Cortez. 2004

DORNELAS, J. *Planejamento Estratégico do Negócio*. Disponível em: <http://www.planodenegocios.com.br/.Artigos>. Acesso em 10/7/2007.

DRAIBE, S. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M.C.R.N.; CARVALHO. M.C.B. (orgs.). *Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais*. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001, p.13-42.

GALVÃO, M.C.C.P.; OLIVEIRA, L.M. *Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundap: Secretaria de Gestão Pública, 2009.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO –Protagonismo Juvenil – suas práticas e vivências, 2008 www.icebrasil.org.br MANUAIS OPERACIONAIS DO ICE

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO - *Modelo de Gestão – Tecnologia de Gestão Educacional (TGE)*, 2008. www.icebrasil.org.br MANUAIS OPERACIONAIS DO ICE -

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira, 2008 www.icebrasil.org.br MANUAIS OPERACIONAIS DO ICE

MAGALHÃES. M. A. 2008. Una nova escola para a juventude brasileira. São Paulo. Albatroz: Loqui.

MARTINELLI, M. Conversando sobre Educação em Valores Humanos. São Paulo. Peirópolis, 1999.

NOVAES, R. (Org). Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

PNUD Brasil - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento www.pnud.org.br/

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 70, de 26 de outubro de 2010. *Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas.* [Http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201010260070](http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201010260070). Acesso em 14/11/2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do estado de São Paulo*. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli. – São Paulo : SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral*. São Paulo, 2012.

SERRÃO, M. Aprendendo a Ser e a Conviver. São Paulo. FTD, 1999. 2ª Ed.

TORO, J. B. - 7 Aprendizajes Básicos para la Educación en la Convivencia Social. Santafé de Bogotá, Fundación Social - Programa de Comunicación Social, 1993.

GRUPO DE TRABALHO
PROGRAMA ENSINO INTEGRAL

Beatriz Cardoso Cordero
Dayse Pereira da Silva
Helena Claudia Soares Achilles
Maria Camila Mourão Mendonça Barros
Maria Cecília Travaim Camargo
Maria Silvia Bortolozzo
Marilena Rissuto Malvezzi
Maúna Soares de Baldini Rocha
Morize Aparecida Maia Gomes
Ricardo Tuyoshi Takahashi
Rita de Cássia Paixão da Silva
Vera Lucia Martins Sette
Vivian Dibi Gimenes
Wilma Delboni

COLABORADORES

Alberto Chinen
Elianeth Dias K. Hernandez
Juliana Zimmerman
Maria José dos Santos
Thereza Barreto
Walkiria de Oliveira Rigolon



Informações Gerais do Programa Integral



ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL

Premissas básicas do novo modelo de Ensino Integral

O novo modelo de Ensino Integral pressupõe inovações em alguns componentes fundamentais da escola e do currículo, tais como:

I - Jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;

II - Escola alinhada com a realidade do adolescente e do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação;

III - Professores e demais educadores com atuação profissional diferenciada, e em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar,

IV - Modelo de Gestão voltado para a efetiva aprendizagem do aluno e a terminalidade da educação básica;

V - Infraestrutura diferenciada, com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de Biologia/Química e de Física/Matemática, Programa ACESSA Escola, no caso do ensino médio e salas temáticas, sala de leitura, laboratório de ciências, sala multiuso e laboratório de informática no caso do ensino fundamental – Anos Finais.

Gestão Pedagógica e Administrativa

A Gestão Pedagógica e Administrativa das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será organizada de modo a atender às seguintes especificidades:

I – Carga Horária Discente – conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares;

II – Carga Horária Multidisciplinar Docente - conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual do Programa Ensino Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da parte diversificada específica e das atividades complementares;

III - Carga horária de gestão especializada – conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, conforme plano de ação estabelecido;

IV - Projeto de vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, social e institucional em relação à Escola Estadual do Programa Ensino Integral;

V – Protagonismo juvenil - processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social;

VI – Clubes juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola;

VII– Tutoria - processo didático pedagógico destinado a acompanhar e orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário.

As escolas do Programa Ensino Integral utilizarão como instrumentos de gestão os seguintes documentos: Plano de Ação, Programa de Ação, Guias de Aprendizagem e Agendas Bimestrais:

1 - Plano de Ação – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da Escola Estadual do Programa Ensino Integral, contendo

diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

2 - Programa de Ação – documento a ser elaborado pelo Professor Coordenador Geral, pelos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento e pelos professores, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido;

3 - Guias de Aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

4 - Agendas Bimestrais - documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre o nível central e a escola, onde serão apontadas as datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação da Escola e nos Programas de Ação da equipe gestora e professores.

Organização Curricular

A organização curricular deverá se fundamentar nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integralizadores dos diferentes conhecimentos, de forma contextualizada, e na perspectiva da interdisciplinaridade.

O currículo nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional, compreenderá as disciplinas estabelecidas nas matrizes curriculares específicas para o ensino fundamental - anos finais e para o ensino médio, constantes dos anexos que integram este documento.

As matrizes curriculares serão implantadas em todas as séries do ensino fundamental - anos finais, e ou do ensino médio, compreendendo disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e atividades complementares.

Organização Administrativa

As unidades escolares do Programa Ensino Integral terão a seguinte estrutura:

I - Equipe Gestora:

- a) Diretor de Escola;
- b) Vice-Diretor de Escola;
- c) Professor Coordenador Geral;
- d) Professor Coordenador por Área de Conhecimento;
- e) Professor de Sala de Leitura;
- f) Docentes portadores de licenciatura plena.

O módulo de pessoal integrante do Quadro do Magistério independerá dos critérios de fixação de módulo das unidades escolares, estabelecido na legislação pertinente.

As escolas do Programa terão o corpo docente composto, exclusivamente, pelos Professores Coordenadores e por Professores portadores de licenciatura

plena. Nessas escolas não se permitirá a contratação de professor temporário, prevista na Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.

As unidades que possuam ensino noturno e/ou projeto aos finais de semana, poderão contar com 1 (um) Vice-Diretor de Escola e/ou 1 Professor Coordenador não integrantes do Regime de Dedicação Plena e Integral que atuarão como responsáveis por essas atividades, conforme regulamentação específica.

II – Equipe de Apoio Escolar:

- a) Agente de Organização Escolar;
- b) Gerente de Organização Escolar.

A definição do módulo de pessoal integrante do Quadro de Apoio Escolar observará as disposições da legislação pertinente, considerando em dobro o número de classes em funcionamento na Escola.

Atendimento à Demanda

O corpo discente nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será formado por adolescentes e jovens que, observados os critérios de acesso e permanência estabelecidos nos instrumentos legais, atendam as seguintes exigências:

I – para o ensino fundamental, anos finais: tenham concluído o 5º ano do ensino fundamental;

II – para o ensino médio: tenham concluído com certificação o ensino fundamental;

III - apresentem disponibilidade de tempo para frequência ao ensino fundamental e ou médio integral;

IV – assumam o compromisso de elaborar projeto de vida.

O atendimento aos alunos para matrícula nas unidades escolares do Programa Ensino Integral observará a seguinte ordem de prioridade:

I - alunos já matriculados na unidade escolar que irá oferecer o ensino integral;

II – demais alunos, observadas as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar, estabelecidos na legislação pertinente.

Horário de Funcionamento

Caberá à equipe gestora, constituída pelo Diretor de Escola e pelo Vice-Diretor de Escola, definir o horário de funcionamento da escola, observadas as cargas horárias estabelecidas neste documento e de acordo com as peculiaridades locais.

Calendário Escolar

O Calendário Escolar, a ser elaborado pela equipe escolar, observará o mínimo de 200 dias letivos e o cumprimento da totalidade das cargas horárias de estudos e atividades pedagógicas definidas neste Programa.

Carga Horária Discente

A carga horária semanal de estudos e atividades pedagógicas dos alunos das Escolas Estaduais de Ensino Integral terá jornada diária de:

I – 9(nove) horas e 20(trinta) minutos para os alunos do ensino médio, com intervalo de 1 hora e 20 minutos para almoço e com 15 minutos de intervalo no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde;

II – 8(oito) horas e 30(trinta) minutos para os alunos do ensino fundamental, anos finais, com intervalo de 1 hora e 20 minutos para almoço e 15 minutos de intervalo no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde.

Horas de Trabalho

A carga horária dos integrantes do Quadro do Magistério, em exercício nas unidades escolares do Programa Ensino Integral, será de 8 (horas) diárias e 40 horas semanais.

A carga horária do docente compreenderá obrigatoriamente as disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e das atividades complementares.

Na definição do horário das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nas escolas do programa, o Diretor de Escola deverá observar os seguintes critérios:

I – todas as horas de trabalho pedagógico na escola serão previstas e estabelecidas em horário que garanta o trabalho conjunto de todo o corpo docente;

II – as atividades pedagógicas de ensino deverão se desenvolver em, no mínimo, 2 aulas consecutivas, com horário e dia(s) pré-determinado(s) conforme as necessidades da Escola;

III – a totalidade das horas de trabalho pedagógico, integrantes da jornada de trabalho ou da carga horária total do professor, deverá ser cumprida, integralmente, no âmbito da Escola.

Ações de formação dos integrantes do Quadro do Magistério

As ações de formação dos integrantes do Quadro do Magistério das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral serão realizadas por meio de Orientações Técnicas, com convocação pelos órgãos centrais e regionais, podendo ser realizadas em horário regular de trabalho dos servidores envolvidos, com uma carga horária de, no mínimo 6(seis) e, no máximo 8(oito) horas de atividades diárias.

Anexo I – Matriz Curricular do Ensino Médio Integral

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aula			
			1ª	2ª	3ª	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	2	2	2	240
	MATEMÁTICA	Matemática	5	5	6	640
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	3	2	280
		Física	3	2	2	280
		Biologia	2	2	3	280
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	2	2	2	240
		Sociologia	2	2	2	240
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			29	29	31
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	240	
	Pratica de Ciências	4	4	0	320	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			8	8	4	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Orientação de Estudo	4	2	2	320	
	Projeto de Vida	2	2	0	160	
	Preparação Acadêmica	0	2	4	240	
	Mundo do Trabalho	0	0	2	80	
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			6	6	8	800
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160

Anexo II - Matriz Curricular do Ensino Fundamental Integral - Anos Finais

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aulas				
			6º	7º	8º	9º	CH
BASE NACIONAL COMUM	LINGUAGENS E CÓDIGOS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960
		Educação Física	2	2	2	2	320
		Arte	2	2	2	2	320
	MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	5	920
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	4	4	4	4	640
		Geografia	4	4	4	4	640
		Ensino Religioso*	0	0	0	1	40
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			28	28	28	28	4.480
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	2	320
		Disciplinas eletivas	2	2	2	2	320
		Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			4	4	6	6	800
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Orientação de Estudo	4	4	2	2	480
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
		Projeto de Vida	2	2	2	2	320
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			7	7	5	5	960
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			39	39	39	39	6.240



ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria Geral Parlamentar
Departamento de Documentação e Informação

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.164, DE 4 DE JANEIRO DE 2012

Institui o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

Artigo 1º - Fica instituído o Regime de Dedicação Plena e Integral – RDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada.

Parágrafo único - Ao integrante do Quadro do Magistério em Regime de Dedicação Plena e Integral – RDPI é vedado o desempenho de qualquer outra atividade remunerada, pública ou privada, durante o horário de funcionamento da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral.

Artigo 2º - Para os fins desta lei complementar, são considerados:

I - Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral – unidades escolares de ensino médio de turno integral, que têm como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei;

II - carga horária multidisciplinar – **conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, de forma individual e coletiva**, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação estabelecido;

III - carga horária de gestão especializada – conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, conforme plano de ação estabelecido;

IV - plano de ação – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

V - programa de ação – documento pedagógico a ser elaborado pelo professor, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido;

VI - projeto de vida - documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral;

VII - protagonismo juvenil - processo atitudinal pelo qual os alunos, sob orientação dos professores, assumem progressivamente a gestão de seus conhecimentos e de sua aprendizagem, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral;

VIII - guias de aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

IX - clubes juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, incluindo-se entre as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis;

X - tutorias - processos didático-pedagógicos destinados a acompanhar, orientar e propiciar atividades de recuperação, se necessárias às atividades escolares do aluno e ao desenvolvimento de seu projeto de vida.

Artigo 3º - A composição da estrutura das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral com integrantes do Quadro do Magistério independe do módulo de pessoal das unidades escolares estabelecido na legislação em vigor.

§ 1º - As Escolas contarão com 1 (um) Professor Coordenador por área de conhecimento.

§ 2º - O corpo docente das Escolas será composto exclusivamente pelos Professores Coordenadores a que se refere o § 1º deste artigo e pelos Professores de Educação Básica II, devidamente designados e em atividades com alunos.

Artigo 4º - São atribuições específicas dos Diretores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao respectivo cargo:

I - planejar, implantar e manter todas as atividades destinadas a desenvolver e realizar o conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios da Escola;

II - coordenar, anualmente, a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos;

III - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos alunos;

IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias

necessárias ao desenvolvimento do protagonismo e empreendedorismo juvenis, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes;

V - acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola;

VI - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar;

VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários, salvo nos casos de licença à gestante e licença-adoção;

VIII - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida;

IX - acompanhar e avaliar a produção didático pedagógica dos professores da respectiva Escola;

X - sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;

XI - atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;

XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.

Parágrafo único - O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor.

Artigo 5º - São atribuições específicas dos Vice-Diretores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

I - auxiliar o Diretor na coordenação da elaboração do plano de ação;

II - acompanhar e sistematizar o desenvolvimento dos projetos de vida;

III - mediar conflitos no ambiente escolar;

IV - orientar, quando necessário, o aluno, a família ou os responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;

V - assumir a direção da Escola nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola.

Artigo 6º - São atribuições específicas do Professor Coordenador das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

I - executar o plano político-pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;

II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;

III - orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;

IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;

V - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores do respectivo em suas ausências e nos impedimentos legais

de curta duração;

VI - participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores da respectiva Escola;

VII - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica no âmbito da respectiva Escola;

VIII - apoiar o Diretor nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da respectiva Escola, em suas práticas educacionais e de gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;

IX - responder pela direção da respectiva Escola, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola.

Artigo 7º - São atribuições específicas dos professores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao respectivo cargo ou função-atividade:

I - elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;

II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas;

III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo, no que se refere a disciplinas eletivas, estudo dirigido e apoio aos clubes juvenis;

IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis, na forma da lei;

V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das horas de trabalho pedagógico coletivo e individual nos recintos das respectivas Escolas;

VI - atuar em atividades de tutoria aos alunos;

VII - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada;

VIII - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas;

IX - elaborar guias de aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador;

X - produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola;

XI - substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais.

Artigo 8º - Os processos seletivos dos integrantes do Quadro do Magistério para atuação nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral serão realizados conforme regulamentação específica.

Artigo 9º - Poderão participar dos processos de seleção para atuar nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral os servidores que atendam às seguintes condições:

I - com relação à situação funcional:

a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nesta situação; ou

b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função atividade de Professor de Educação Básica II, inclusive os que se encontrem em situação de readaptação, neste caso apenas para exercício de atividades específicas, a serem definidas em regulamento;

II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem;

III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;

IV - estejam abrangidos pelo disposto no § 2º do **artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007**, e tenham sido aprovados em Processo Seletivo Simplificado, no caso dos ocupantes de função-atividade e dos estáveis nos termos da Constituição Federal de 1988 e nos termos da Consolidação das Leis de do Trabalho – CLT;

V - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI em uma das Escolas;

Parágrafo único - Nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral não será permitida a contratação de professor temporário, prevista na Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009.

Artigo 10 - A permanência de integrante do Quadro do Magistério em Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos:

I - aprovação, em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas Escolas;

II - atendimento das condições estabelecidas no artigo 1º desta lei complementar, aplicando-se, em caso de inobservância, apurada em processo administrativo, as sanções estabelecidas na legislação em vigor, sem prejuízo da prévia e imediata cessação a atuação na Escola.

Artigo 11 - Fica instituída a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI, correspondente a 50% (cinquenta por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI, em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, desde que observadas as disposições desta lei complementar e de seu regulamento.

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

§ 2º - Para os integrantes do Quadro do Magistério que vierem a se aposentar com fundamento nos artigos 3º e 6º da Emenda à Constituição Federal nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e no artigo 3º da Emenda à Constituição Federal nº 47, de 5 de julho de 2005, o valor da GDPI será calculado proporcionalmente, à razão do tempo de contribuição previdenciária, relativa a essa gratificação, sobre o tempo total de contribuição para aposentadoria.

§ 3º - Sobre a GDPI incidirão os descontos previdenciários e de assistência médica, vedada a incidência de vantagem pecuniária de qualquer espécie.

Artigo 12 - O integrante do Quadro do Magistério perderá o direito à GDPI:

I - nos casos de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo férias,

licença à gestante, licença-adoção e licença-paternidade;

II - no caso de cessação do exercício em uma Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral por qualquer motivo, sendo imediatamente suspensa sua permanência no Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI;

III - perda das aulas atribuídas na Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, se se tratar de docente, em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos estabelecidos no artigo 10 desta lei complementar.

Artigo 13 - As metas das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral serão estabelecidas em resolução do Secretário da Educação, que também deverá prever os critérios e a periodicidade em que serão avaliados os resultados.

Artigo 14 - Nas unidades escolares da Secretaria da Educação poderão ser criadas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, para os fins previstos nesta lei complementar.

Artigo 15 - O Poder Executivo regulamentará esta lei complementar no prazo de 60 (sessenta) dias contados a partir da data de sua publicação.

Artigo 16 - As despesas resultantes da aplicação desta lei complementar correrão à conta de dotações consignadas no orçamento vigente, podendo ser suplementadas, se necessário.

Artigo 17 - Esta lei complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 4 de janeiro de 2012.

GERALDO ALCKMIN

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Secretário da Educação

Andrea Sandro Calabi

Secretário da Fazenda

Júlio Francisco Semeghini Neto

Secretário de Planejamento e Desenvolvimento Regional

Cibele Franzese

Secretária Adjunta respondendo pelo expediente da Secretaria de Gestão Pública

Sidney Estanislau Beraldo

Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 4 de dezembro de 2012.

Retificação do D.O.E de 5-1-2012

LEI COMPLEMENTAR Nº 1.164, DE 4 DE JANEIRO DE 2012

Institui o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicação

Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas.

leia-se como segue e não como constou:

GERALDO ALCKMIN

Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 4 de janeiro de 2012.

Ficha informativa**LEI COMPLEMENTAR Nº 1.191, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012**

Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SÃO PAULO:

Faço saber que a Assembleia Legislativa decreta e eu promulgo a seguinte lei complementar:

Artigo 1º - Aplicam-se aos integrantes do Quadro do Magistério, que atuarem nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, o Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI, instituídos pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012.

Artigo 2º - As unidades escolares do Programa Ensino Integral que possuam o ensino noturno e/ou projeto aos finais de semana poderão, além dos integrantes do Quadro do Magistério em exercício no Regime de Dedicação Plena e Integral, contar com 1 (um) Vice-Diretor de Escola e/ou 1 (um) Professor Coordenador, não integrantes do Regime de Dedicação Plena e Integral, que atuarão como responsáveis por essas atividades, conforme regulamentação específica.

Parágrafo único - Ao Diretor das unidades escolares do Programa Ensino Integral cabe, também, quando for o caso, o acompanhamento das atividades de que trata o “caput” deste artigo.

Artigo 3º - O número de postos de trabalho docente em escolas do Programa do Ensino Integral será fixado anualmente, em cada unidade, de acordo com a demanda de matrículas, por ato do Diretor de Escola, conforme a respectiva regulamentação.

Artigo 4º - São atribuições específicas dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

I - elaborar o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;

II - orientar os professores nas atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais, em sua respectiva área de conhecimento;

III - coordenar e orientar os professores na elaboração dos Planos Bimestrais e dos Guias de Aprendizagem, em sua respectiva área de conhecimento;

IV - atuar em atividades de tutoria aos alunos;

V - organizar as atividades de natureza interdisciplinar emultidisciplinar, em sua respectiva área de conhecimento, de acordo com o Plano de Ação;

VI - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração;

VII - participar da produção didático-pedagógica, em conjunto com os professores da Escola;

VIII - avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica no âmbito da Escola, em sua

respectiva área de conhecimento.

Artigo 5º - São atribuições específicas do professor responsável pela Sala/Ambiente de Leitura das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral:

I - elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;

II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação estabelecido;

III - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis;

IV - cumprir, obrigatoriamente, a totalidade das horas de trabalho pedagógico coletivo e individual, no recinto da escola;

V - participar das reuniões de trabalho pedagógico coletivo realizadas na escola, a fim de promover sua própria integração e articulação com as atividades dos demais professores em sala de aula;

VI - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na escola e de cursos de formação continuada;

VII - atuar em atividades de tutoria aos alunos, de acordo com o plano de ação da Escola e com os projetos de vida dos alunos;

VIII - propor indicadores que possibilitem à equipe escolar avaliar o impacto, nos resultados da aprendizagem, das atividades desenvolvidas na Sala/Ambiente de Leitura, no âmbito escolar;

IX - acompanhar, avaliar e sistematizar as práticas educacionais, estudos, consultas e pesquisas, no âmbito da Sala/ Ambiente de Leitura;

X - atuar em atividades de orientação e apoio aos alunos, para utilização de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação nas áreas de pesquisa e produção de materiais em mídias digitais;

XI - subsidiar e orientar programas de preservação e organização da memória da escola e da história local, articulados com o plano de ação da escola e com os programas de ação dos docentes;

XII - incentivar a visitação participativa dos professores da escola à Sala/Ambiente de Leitura, para utilização em atividades pedagógicas;

XIII - promover e executar ações inovadoras, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos;

XIV - coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular da Sala/Ambiente de Leitura, cuidando da organização e do controle patrimonial do acervo e das instalações;

XV - organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos.

Artigo 6º - Os dispositivos adiante enumerados, da Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, passam a vigorar com a seguinte redação:

I - os incisos I, II, V, VII, IX e X do artigo 2º:

“Artigo 2º -

I - Ensino Integral - tem como objetivo a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, com conhecimentos, valores e habilidades dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum, nos termos da lei, podendo o Ensino Integral ser oferecido em unidades escolares de ensino fundamental e/ou médio;

II - Carga Horária Multidisciplinar - conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual do Programa Ensino Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da parte diversificada específica e atividades complementares;

.....

V - Programa de Ação - documento de gestão a ser elaborado por toda a equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos,

conforme o plano de ação estabelecido;

.....
VII - Protagonismo Juvenil - processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social;

.....
IX - Clubes Juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos , com apoio dos professores e da direção da escola;

X - Tutoria - processo didático pedagógico destinado a acompanhar, orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário.”(NR)

II - o artigo 3º:

“Artigo 3º - A composição da estrutura das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral com integrantes do Quadro do Magistério independe do módulo de pessoal das unidades escolares estabelecido na legislação em vigor.

§ 1º - Podem integrar, por designação, nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, as seguintes funções e respectivos postos de trabalho:

- 1 - Diretor de Escola;
- 2 - Vice-Diretor de Escola;
- 3 - Professor Coordenador Geral;
- 4 - Professor Coordenador por área de conhecimento;
- 5 - Professor de Sala de Leitura.

§ 2º - As Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, que contemplem o Ensino Fundamental e Médio em uma mesma unidade, poderão contar com professores coordenadores distintos, na forma a ser regulamentada.

§ 3º - O corpo docente das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será composto exclusivamente pelos Professores Coordenadores e por professores portadores de licenciatura plena.

§ 4º - A permanência nas designações aos integrantes do quadro de pessoal das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será disciplinada em regulamento e estará condicionada a aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas das atribuições desenvolvidas nas escolas e ao atendimento das condições estabelecidas no artigo 1º desta lei complementar.

§ 5º - A cessação da designação dos servidores elencados no § 1º deste artigo poderá ocorrer a qualquer momento, caso não estejam correspondendo à atuação específica do Programa Ensino Integral.

§ 6º - Os docentes, titulares de cargos e/ou ocupantes de funções-atividades, que não permanecerem na unidade escolar do Programa Ensino Integral, serão removidos e/ou transferidos para a unidade escolar mais próxima.” (NR)

III - os incisos I, II, IV e VII do artigo 4º:

“Artigo 4º -

I - planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar;

II - coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos;

.....
IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes;

.....
VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das

substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários;" (NR)

IV - o "caput" e os incisos I, III, V e VI do artigo 6º:

"Artigo 6º - São atribuições específicas do Professor Coordenador Geral das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, além daquelas inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

I - executar a proposta pedagógica de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;

.....
III - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;

.....
V - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração;

VI - coordenar as atividades dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento;" (NR)

V - os incisos I, III, IV, V e IX do artigo 7º:

"Artigo 7º -

I - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;

.....
III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares;

IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei;

V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola;

.....
IX - elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área;" (NR)

VI - o artigo 8º:

"Artigo 8º - Os processos seletivos dos integrantes do Quadro do Magistério para atuação no Programa Ensino Integral serão realizados conforme regulamentação específica, ficando impedidos de participar do Programa os interessados que:

I - tiverem sofrido penalidades, por qualquer tipo de ilícito, nos últimos 5 (cinco) anos;

II - tiverem desistido de designação anterior, ou tiveram cessada essa designação, por qualquer motivo, exceto pela reassunção do titular substituído, nos últimos 5 (cinco) anos." (NR)

VII - o artigo 11:

"Artigo 11 - Fica instituída a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função/atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI, em exercício nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, desde que observadas as disposições desta lei complementar e de seu regulamento.

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

§ 2º - Para os integrantes do Quadro do Magistério que vierem a se aposentar com fundamento nos artigos 3º e 6º da Emenda à Constituição Federal nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e no artigo 3º da Emenda à Constituição Federal nº 47, de 5 de julho de 2005, o valor da GDPI será calculado proporcionalmente, à razão do tempo de contribuição previdenciária, relativa a essa gratificação, sobre o tempo total de contribuição para aposentadoria.

§ 3º - Sobre a GDPI incidirão os descontos previdenciários e de assistência médica, vedada a incidência de vantagem pecuniária de qualquer espécie." (NR)

VIII - os incisos I e III do artigo 12:

“Artigo 12 -

I - nos casos de afastamentos, licenças e ausências de qualquer natureza, salvo férias, licença à gestante, licença adoção, licença-saúde ou licença-prêmio de até 30 (trinta) dias e licença-paternidade;

.....
III - no caso de perda das aulas atribuídas na Escola Estadual do Programa Ensino Integral em razão de não atendimento a qualquer dos requisitos estabelecidos no artigo 10 desta lei complementar, quando se tratar de docente.” (NR)

IX - o artigo 13:

“Artigo 13 - As metas das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral serão estabelecidas em resolução do Secretário da Educação, que também deverá prever os critérios e a periodicidade em que serão avaliados os resultados.” (NR)

Artigo 7º - Ficam incluídos os dispositivos adiante enumerados na Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, na seguinte conformidade:

I - o inciso VI ao artigo 5º:

“Artigo 5º -

VI - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos.”;

II - o parágrafo único ao artigo 7º:

“Artigo 7º -

Parágrafo único - As atividades de trabalho pedagógico de que trata o inciso V deste artigo, poderão ser utilizadas para ações formativas, conforme regulamentação específica.”

Artigo 8º - Cabe ao Secretário da Educação, verificadas todas as condições necessárias, instituir, nas unidades escolares da Secretaria da Educação, o Programa Ensino Integral nos termos previstos nesta lei complementar.

Artigo 9º - O Poder Executivo regulamentará esta lei complementar no prazo de 60 (sessenta) dias, contados a partir da data de sua publicação.

Artigo 10 - As despesas resultantes da aplicação desta lei complementar correrão à conta de dotações consignadas no orçamento vigente, podendo ser suplementadas, se necessário.

Artigo 11 - Esta lei complementar entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os artigos 9º e 14 da Lei complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012.

Palácio dos Bandeirantes, 28 de dezembro de 2012.

GERALDO ALCKMIN

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Secretário da Educação

Andrea Sandro Calabi

Secretário da Fazenda

Júlio Francisco Semeghini Neto

Secretário de Planejamento e Desenvolvimento Regional

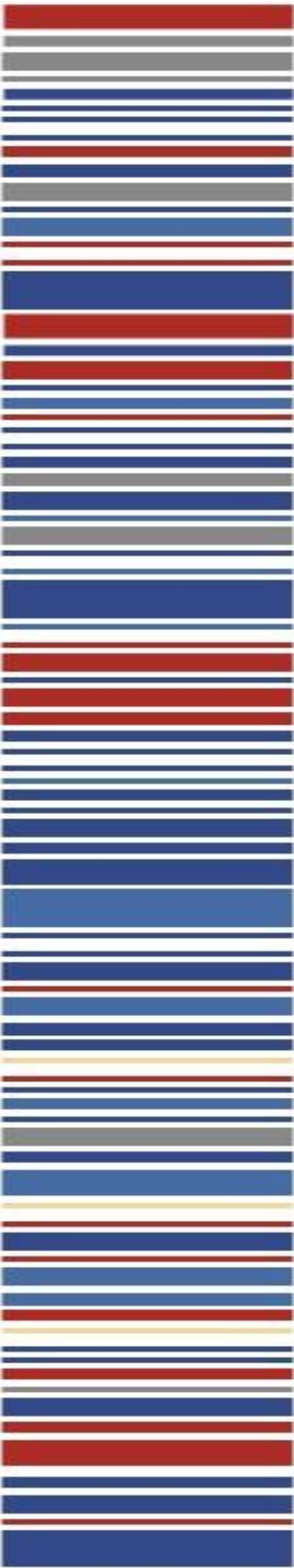
Davi Zaia

Secretário de Gestão Pública

Edson Aparecido dos Santos

Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa, aos 28 de dezembro de 2012.



Orientações para adesão ao Programa Ensino Integral



ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL

Orientações para adesão ao Programa Ensino Integral

De posse das Diretrizes do Programa e das orientações providas da Pasta, o Diretor de Escola da unidade indicada convida a equipe e a comunidade escolar a conhecer o programa e transmite as informações recebidas para, posteriormente, convocar o Conselho de Escola para a decisão formal de adesão. É importante que o Diretor de Escola proceda ao registro de todas as reuniões, com controle de frequência, identificação e assinatura dos presentes.

1. Porque consultar o Conselho de Escola para a adesão?

Porque o Conselho de Escola é um colegiado de natureza consultiva e deliberativa, articulado ao núcleo de direção, formado por, no mínimo, 20 e, no máximo, 40 representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, que atua no processo de gestão pedagógica, administrativa e financeira da escola. E para a implantação do Programa, deverá dentre suas atribuições, respeitados os princípios e diretrizes da política educacional e da legislação vigente, deliberar sobre as perspectivas educacionais abertas para a unidade escolar que este modelo exigirá de todos seus segmentos.

2. Qual a importância em comunicar a equipe e a comunidade escolar da decisão de aderir ao novo modelo de escola integral?

Após a deliberação do Conselho de Escola o diretor reúne, primeiramente, a equipe escolar e, em seguida, pais e alunos para informar sobre a decisão e reitera as características desse novo modelo, considerando que a conscientização de todos é uma fase muito importante do processo de implantação. Para a equipe escolar, trata-se de uma nova perspectiva de desenvolvimento e formação profissional. Pais tomarão consciência da oportunidade que têm seus filhos de darem um verdadeiro salto na continuidade dos seus estudos no ensino fundamental e médio, e os filhos que nela ingressarão serão informados sobre a nova perspectiva que essa escola abre para a realização de suas expectativas de vida e de ocupação profissional.

3. Qual a legislação que oferece as normas para o funcionamento do Conselho de Escola?

O Conselho de Escola tem seus fundamentos na Constituição Federal – incisos II e III do artigo 1º - que afirma que a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito, e tem como fundamentos entre outros os incisos: II- a soberania; II- a cidadania; e III - a dignidade da pessoa humana.

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN estabelece que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E no artigo 3º que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios, entre outros os incisos: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; VII - valorização do profissional da educação escolar; e, especialmente para essa situação, inciso VIII - gestão democrática do ensino público, na forma dessa Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Importante considerar ainda: i) Lei Complementar nº 444/1985 (Estatuto do Magistério), em seu artigo 95; ii) Comunicado SE de 31/03/1986; iii) Comunicado SE de 10/03/1993; e iv) Parecer CEE nº 67/1998 - Normas Regimentais Básicas - artigos 16 e 19.

4. Quem preside o Conselho de Escola?

O Diretor da Escola é o presidente nato do Conselho de Escola, cuja eleição deve ser realizada no primeiro mês ano letivo, que para a adesão ao Programa fará a convocação para a participação de todos os seus membros na assembleia extraordinária, usando e registrando amplamente a divulgação e a publicidade, buscando inclusive que estejam cientes os dois suplentes de cada segmento, de modo a garantir amplamente a representatividade almejada pelo ato.

5. Como conduzir a assembleia?

Compete ao Diretor da Escola confirmar preliminarmente as presenças dos representantes de todos os segmentos estabelecidos conforme legislação. Em seguida, confirmar a presença do responsável pela ata da assembleia, que ao final colherá a assinatura dos presentes, regularmente identificados (nome e RG/CPF).

As reuniões do Conselho não admitem participação de pessoas que não sejam os membros eleitos, a não ser quando deverá deliberar sobre penalidades disciplinares, em que deverão presenciar o acusado e representante legal ou defensor. De fato, sendo composto por representantes eleitos de todos os segmentos da comunidade escolar, todos estão devidamente representados e devem confiar as decisões a seus membros.

6. Como garantir validade à decisão do Conselho de Escola?

Após a convocação dos membros do colegiado e seus respectivos suplentes e efetivada a instalação da assembleia caberá ao Diretor iniciar a reunião com a presença de, no mínimo, a maioria absoluta de seus membros (50% + 1). A decisão final será aprovada por maioria simples (maioria dos votos entre os presentes, que devem comparecer em maioria absoluta) e, portanto, se tornará válida. É condição para realização do Conselho a presença de maioria absoluta dos membros.

Lavrada a ata, e colhidas as assinaturas, essa deverá ser lida para os membros do Conselho de Escola e tornada pública para toda a comunidade escolar. Em seguida, a ata da assembleia deverão ser encaminhadas à Coordenação do Programa através da respectiva Diretoria de Ensino para prosseguimento.

7. A Diretoria de Ensino acompanha esse processo de adesão e implantação?

Sim, o supervisor de ensino da unidade escolar, dentro de suas atribuições, acompanha todas as fases do processo de adesão, orientando, se necessário, e contribuindo com as informações que a escola solicitar. Por sua vez, considerada a importância que a inclusão dessa escola de ensino integral tem para a rede pública e para a região, o Dirigente de Ensino, ao tomar conhecimento da decisão da escola, anexa ofício próprio à ata da assembleia e encaminha para a Coordenação do Programa. A inclusão final da escola no Programa pela Diretoria de Ensino indica a importância da participação dessa instância na consecução dos objetivos almejados.

8. O que motiva a Secretaria da Educação a ouvir o Conselho de Escola para implantar o novo modelo de escola de ensino integral?

A Secretaria da Educação tem como responsabilidade garantir ensino de qualidade a todos os alunos de sua rede. No processo que deu origem ao Parecer do CEE 67/99 que aprovou as Normas Regimentais das Escolas Estaduais temos explicitado que ouvir a comunidade escolar é uma forma de dar força e consistência às suas atribuições e propostas, enquanto afirma que *“elaborar seu próprio regimento é um exercício de autonomia e a participação da comunidade escolar, um direito de cidadania. No entanto, é preciso lembrar que a participação da comunidade e a autonomia da escola não são aspectos isolados que ocorrem de forma unilateral; são princípios tratados de forma abrangente e articulados a um projeto de escola comprometida com sua função de ensinar.”* Com esse Programa, a Secretaria da Educação confirma esse princípio como uma das condições para que se atinjam seus objetivos e metas previstos no Programa Educação – Compromisso de São Paulo, em ser uma dos melhores sistemas de educação do mundo e tornar a carreira do professor uma das mais desejadas profissões em São Paulo, em 2030.

Resolução SE 12, de 31-1-2012

Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes para a organização e funcionamento das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, à vista do disposto na Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e considerando a necessidade de se ampliarem as oportunidades de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, a alunos do ensino médio, propiciando-lhes permanência em período integral nas escolas da rede pública estadual; a implantação gradativa do ensino médio em período integral, com organização e funcionamento próprios; a adesão da comunidade escolar ao projeto de ensino médio de período integral, expressamente registrada pela equipe gestora, resolve:

Artigo 1º - Fica instituído o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, em escolas que oferecem curso de ensino médio, de que trata a Lei Complementar 1.164/2012, e cuja organização e funcionamento respeitarão as diretrizes estabelecidas nesta resolução. Da Gestão Pedagógica e Administrativa

Artigo 2º - A Gestão Pedagógica e Administrativa na Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral utilizará, como instrumentos: Plano de Ação, Programa de Ação e Guias de Aprendizagem, pelos quais se entende:

I - Plano de Ação – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

II - Programa de Ação – documento pedagógico a ser elaborado pelo professor, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido;

III - Guias de Aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

Da Organização Curricular

Artigo 3º - A organização curricular deverá se fundamentar nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integralizadores dos diferentes conhecimentos, de forma contextualizada, e na perspectiva da interdisciplinaridade.

Artigo 4º - O currículo nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional, compreenderá as disciplinas estabelecidas na matriz curricular constante do Anexo que integra esta resolução.

§ 1º - A matriz curricular, a que se refere o caput deste artigo, será implantada em todas as séries do ensino médio, compreendendo disciplinas da base nacional comum, da parte diversificada e atividades complementares.

§ 2º - Constituem-se atividades complementares as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, com vistas à formação integral do aluno, por meio de: orientação de estudos, preparação para elaboração de seu projeto de vida, preparação acadêmica, orientação para ingresso no mundo do trabalho e avaliação semanal.

§ 3º - A carga horária de estudos e atividades pedagógicas, prevista na matriz curricular, será desenvolvida com a participação, de forma integrada, de alunos, professores e equipe gestora da Escola.

§ 4º - Na distribuição da carga horária, observar-se-á:

1 - carga horária nunca inferior a 2 aulas semanais em qualquer componente curricular;

2 - presença, em todas as séries, das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Física, Química, Biologia, Arte e Educação Física, com prevalência de carga horária para Língua Portuguesa e Matemática;

3 - Língua Estrangeira Moderna:

3.1 - Língua Inglesa, em todas as séries, a partir da 1ª série.

3.2 - Língua Espanhola, como disciplina eletiva, a critério da escola.

Da Organização Administrativa

Artigo 5º - As Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral terão a seguinte estrutura

administrativa:

I - Equipe Gestora:

- a) Diretor de Escola;
- b) Vice-Diretor de Escola;
- c) Professor Coordenador por Área de Conhecimento.

II – Equipe de Apoio Escolar:

- a) Agente de Organização Escolar;
- b) Gerente de Organização Escolar.

§ 1º - O módulo de pessoal integrante do Quadro do Magistério, a que se refere o inciso I deste artigo, independerá dos critérios de fixação de módulo das unidades escolares, estabelecido na legislação pertinente.

§ 2º - As Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral contarão com postos de trabalho de Professor Coordenador por área de conhecimento,

§ 3º - As Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral terão o corpo docente constituído por Professores Educação Básica II (PEB II), habilitados ou qualificados no componente curricular ou área de conhecimento em que irão atuar, podendo contar, ainda, com professor responsável pela Sala/Ambiente de Leitura.

§ 4º - A definição do módulo de pessoal integrante do Quadro de Apoio Escolar, a que se refere o inciso II deste artigo, observará as disposições da legislação pertinente, considerando em dobro o número de classes em funcionamento na Escola.

Do Atendimento à Demanda

Artigo 6º - O corpo discente nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral será formado por jovens que, observados os critérios de acesso e permanência estabelecidos nos instrumentos legais, atendam as seguintes exigências:

I – tenham concluído com certificação o ensino fundamental;

II – apresentem disponibilidade de tempo para frequência ao curso de ensino médio em período integral;

III – assumam o compromisso de elaborar projeto de vida. Parágrafo único – O projeto de vida, a que se refere o inciso III deste artigo, consiste de documento a ser elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral.

Artigo 7º - O atendimento de alunos para matrícula nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral observará a seguinte ordem de prioridade:

I - alunos já matriculados na unidade escolar que irá oferecer o ensino médio de período integral;

II – demais alunos, observadas as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar, estabelecidos na legislação pertinente.

Da Carga Horária Discente

Artigo 8º - A carga horária semanal de estudos e atividades pedagógicas dos alunos das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral terá jornada diária de 9 horas e 30 minutos, com intervalo de 1 hora e 20 minutos para almoço e com intervalos de 20 minutos para recreio no período da manhã e de 20 minutos no período da tarde.

Das Horas de Trabalho

Artigo 9º - A carga horária dos integrantes do Quadro do Magistério, em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, será de 8 (horas) diárias e 40 horas semanais, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada.

§ 1º - Entende-se por carga horária multidisciplinar o conjunto de horas em atividades com os alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola, exercido exclusivamente em Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, de forma individual e coletiva, na integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum e da parte diversificada específica, conforme o plano de ação estabelecido.

§ 2º - Entende-se por carga horária de gestão especializada o conjunto de horas em atividade de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercida exclusivamente por diretores e vice-diretores

nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, conforme plano de ação estabelecido.

Artigo 10 - A carga horária do docente no Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Tempo Integral compreenderá as disciplinas da base nacional comum e/ou da parte diversificada e obrigatoriamente as atividades complementares.

Artigo 11 - Na definição do horário das atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, o Diretor de Escola deverá observar os seguintes critérios:

I – todas as horas de trabalho pedagógico na escola serão previstas e estabelecidas em horário que garanta o trabalho conjunto de todo o corpo docente;

II – as atividades pedagógicas deverão se desenvolver em, no mínimo, 2 horas consecutivas, com horário e dia(s) pré-determinado(s) conforme as necessidades da Escola;

III – a totalidade das horas de trabalho pedagógico, integrantes da jornada de trabalho ou da carga horária total do professor, deverá ser cumprida integralmente no âmbito da Escola.

Parágrafo único: De acordo com o disposto na Resolução SE 8, de 19-01-2012, a hora de trabalho pedagógico do professor constitui-se de 50 minutos.

Do Horário de Funcionamento

Artigo 12 - Caberá à equipe gestora, constituída pelo Diretor de Escola e pelo Vice-Diretor de Escola, definir o horário de funcionamento da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral, observadas as cargas horárias estabelecidas nesta resolução e de acordo com as peculiaridades locais.

Do Calendário Escolar

Artigo 13 - O Calendário Escolar, a ser elaborado pela equipe escolar, observará o mínimo de 200 dias letivos e o cumprimento da totalidade das cargas horárias de estudos e atividades pedagógicas definida neste Projeto.

Artigo 14 – Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação

MATRIZ CURRICULAR – ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO DE MÉDIO DE PERÍODO INTEGRAL

BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Séries/Aulas			
			1ª	2ª	3ª	CH
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	5	6	640
		Educação Física	2	2	2	240
		Arte	2	2	2	240
	MATEMATICA	Matemática	5	5	5	600
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Química	2	2	2	240
		Física	2	2	2	240
		Biologia	2	2	2	240
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	240
Geografia		2	2	2	240	
Filosofia		2	2	2	240	
Sociologia		2	2	2	240	
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			28	28	29	3.400
PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	240
		Disciplinas Eletivas	2	4	2	320
		Pratica de Ciências	3	3	0	240
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA			7	9	4	800

ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Orientação de Estudo	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica/Mundo do Trabalho	0	0	6	240
		Avaliação Semanal	2	2	2	240
TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			8	6	10	960
TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA			43	43	43	5.160

Notas:

Lei Complementar nº 1.164/12;

Res. SE nº 08/12.

Resolução SE-52, de 2-10-2014

Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, à vista do que dispõe a Lei Complementar 1.164, de 04-01-2012, alterada pela Lei Complementar 1.191, de 28-12-2012, bem como o Decreto 59.354, de 15-07-2013, e considerando:

- a necessidade de se ampliarem as oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, a crianças e jovens paulistas, em escolas estaduais do Programa Ensino Integral, cuja organização e funcionamento peculiares têm registrado relevante sucesso, atingindo metas e superando expectativas;

- a importância da expansão do Programa Ensino Integral que, iniciado no ensino médio, estendeu-se também ao ensino fundamental – anos iniciais e anos finais, com implantação gradativa nas escolas da rede estadual, resolve:

Artigo 1º - As escolas que oferecem Ensino Fundamental e/ ou Ensino Médio e que aderiram ao Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164/2012, terão sua organização e funcionamento na conformidade das diretrizes estabelecidas na presente resolução.

Artigo 2º – O Programa Ensino Integral, tendo como objetivo precípua a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, contemplará, nessa formação, conhecimentos, habilidades e valores direcionados ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e a seu preparo para o exercício da cidadania.

Parágrafo único – Os conhecimentos, habilidades e valores, a que se refere o caput deste artigo, consubstanciam-se em respeito, tolerância, perseverança, protagonismo e espírito crítico, investigativo e pesquisador, a serem implementados, no Ensino Integral, mediante conteúdos, abordagens e métodos didáticos específicos e gestão pedagógica e administrativa próprias.

Artigo 3º - A gestão pedagógica e administrativa das escolas do Programa Ensino Integral dar-se-á:

I - nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – com observância aos seguintes eixos estruturais:

- a) Carga Horária Discente - o conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada do Currículo, incluídas as Atividades Complementares;

- b) Carga Horária Multidisciplinar Docente - o conjunto de horas em atividades com alunos e de horas de trabalho pedagógico, coletivo e individual, a serem cumpridas, em sua totalidade, no âmbito da escola do Programa Ensino Integral, com objetivo de promover a integração entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada e as Atividades Complementares;

- c) Carga Horária de Gestão Especializada - o conjunto de horas que abrange:

- c.1 - atividades de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação da atuação pedagógica, bem como de assistência e apoio necessários, exercidas exclusivamente pelo Diretor de Escola e Vice-Diretor de Escola, conforme plano de ação previamente estabelecido;

- c.2 - atividades pedagógicas exercidas pelos Professores Coordenadores, com o objetivo de promover a formação, o acompanhamento e a integração dos docentes que atuam nas disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada e dos que atuam nas Atividades Complementares;

- d) Projeto de Vida - consistindo, inicialmente, de ações integrantes de um projeto de “Convivência” que, permeando todo o modelo pedagógico, se viabilizará pela implementação do exercício do protagonismo de vida do aluno, mediante programação articulada com os diferentes espaços e tempos escolares, da qual deverão participar todos os profissionais da escola, com objetivo de fornecer ao aluno condições de se aproximar, de forma cada vez mais autônoma, do seu Projeto de Vida, com ênfase:

d.1 – no Protagonismo Infantil, em que o aluno é estimulado a atuar, criativa, construtiva e solidariamente, na solução de problemas reais, vivenciados no âmbito da escola, na comunidade e/ou na vida social, participando de atividades desenvolvidas em reuniões de Líderes de Turma, em Assembleia, com apoio dos professores e dos gestores da escola;

d.2 – na Educação Emocional, em que as atividades programadas visam ao desenvolvimento das habilidades sócio-emocionais do aluno, em estreita articulação com o desenvolvimento das habilidades cognitivas; e

d.3 – nas Diferentes Linguagens, em que o trabalho será desenvolvido por meio das quatro linguagens artísticas (teatro, música, dança e artes visuais) e pela cultura do movimento, com oferta semestral das diferentes modalidades, quando for o caso, e também pelo multiletramento;

II - nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – além dos eixos de que tratam as alíneas “a”, “b” e “c” do inciso anterior, com observância também aos eixos estruturais a seguir relacionados:

a) Projeto de Vida - que consistirá de um documento elaborado pelo aluno, em que ele expressará metas e definirá prazos, objetivando identificar e desenvolver suas aptidões, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional, esta última em relação à sua escola;

b) Protagonismo Juvenil – processo pedagógico em que o aluno é estimulado a atuar, criativa, construtiva e solidariamente, na solução de problemas reais, que se vivenciem na escola, na comunidade e/ou na vida social;

c) Clubes Juvenis - grupos temáticos, criados e organizados pelos próprios alunos, com apoio dos professores e dos gestores da escola; e

d) Tutoria – processo didático-pedagógico em que o aluno é acompanhado e orientado em seu Projeto de Vida, podendo, inclusive, nesse processo, lhe serem viabilizadas atividades de recuperação e/ou reforço de aprendizagem, quando necessário.

Parágrafo único – A gestão pedagógica e administrativa, de que trata este artigo, deverá, ainda, relativamente a todos os anos/séries do Programa Ensino Integral, ter enfoque determinante:

1 – na presença da família e no envolvimento da comunidade local, em que o estabelecimento e reforço do vínculo escola-família-comunidade visem à corresponsabilidade no processo educativo e na trajetória escolar do aluno;

2 – na excelência acadêmica, em que se atenda à necessidade de expandir e aprimorar a qualidade educacional para o crescente sucesso do processo de ensino e aprendizagem;

3 – no fortalecimento dos quatro pilares da Educação para o século XXI, em que se potencialize o compromisso com a educação integral, visando ao desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social do educando; e

4 – na Tecnologia Digital da Informação e Comunicação - TDIC, em que se utilize a tecnologia como recurso para comunicação e interação com os pares, na expectativa de imprimir qualidade à maneira como a criança, o adolescente e o jovem se apropriam dela em seu processo de construção do conhecimento.

Artigo 4º – As escolas do Programa Ensino Integral utilizarão como instrumentos de gestão:

I – em todo o Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

a) o Plano de Ação – documento a ser elaborado coletivamente pelos gestores escolares e pelos docentes, sob a coordenação do Diretor de Escola, e que deverá conter: diagnóstico e definição de indicadores, de metas a serem alcançadas, de estratégias e de instrumentos de avaliação da aprendizagem a serem utilizados; e

b) o Programa de Ação – documento a ser elaborado por toda a equipe escolar, contendo os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos alunos, a partir das diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria da Educação e na conformidade do que for definido no Plano de Ação da escola, de que trata a alínea anterior;

II – apenas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

a) os Guias de Aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores, para acesso dos alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, dos objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se façam necessárias; e

b) a Agenda Bimestral – documento de elaboração coletiva, pela administração central e regional, bem como pela escola, com indicação das datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação e no Programa de Ação da equipe escolar.

Artigo 5º - A organização curricular, a ser adotada nas escolas do Programa Ensino Integral, sustentada pelos princípios integradores dos diferentes conhecimentos, de forma contextualizada e interdisciplinar, fundamentar-se-á:

I - nos anos iniciais do Ensino Fundamental: na cultura, na ciência e nas habilidades sócio-emocionais, contemplando as diferentes linguagens artísticas, bem como a cultura do movimento, o multiletramento, a integração escola-comunidade e a tecnologia;

II - nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio: nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, contemplando o protagonismo juvenil, a orientação educacional e a preparação acadêmica, com vistas à continuidade de estudos e/ou ao mundo do trabalho e à vida cidadã.

Artigo 6º - O currículo nas escolas do Programa Ensino Integral, respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional, compreenderá as disciplinas estabelecidas nas matrizes curriculares, específicas para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais/ Anos Finais e para o Ensino Médio do Programa, constantes, respectivamente, dos Anexos I e II que integram esta resolução.

Parágrafo único - As matrizes curriculares, a que se refere o caput deste artigo, serão implantadas em todas as turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, compreendendo as disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, incluídas as Atividades Complementares.

Artigo 7º - Nas escolas do Programa Ensino Integral, o corpo discente será formado por crianças, adolescentes e jovens que, observados os critérios de acesso e permanência, estabelecidos nos instrumentos legais pertinentes, apresentem disponibilidade de tempo para frequência ao ensino integral e atendam os seguintes requisitos:

I – para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: que, para ingresso no 1º ano, completem 6 anos até a data de 30 de junho do ano em curso, exceto no município de São Paulo, cuja data limite é 31 de março;

II – para os Anos Finais do Ensino Fundamental: que tenham concluído o 5º ano do Ensino Fundamental;

III – para o Ensino Médio: que tenham concluído o Ensino Fundamental.

Artigo 8º - O atendimento aos alunos, para matrícula em escola que tenha aderido ao Programa Ensino Integral, observará a seguinte ordem de prioridade:

I - alunos já matriculados na unidade escolar que irá oferecer o ensino integral;

II – demais alunos, observadas as diretrizes e procedimentos para atendimento à demanda escolar, estabelecidos na legislação pertinente.

Parágrafo único – Poderão ser aceitas transferências de alunos de outras unidades escolares durante o ano letivo, para qualquer ano/série do Ensino Fundamental e/ou Médio, desde que seja assegurada sua adaptação às especificidades da escola do Programa Ensino Integral.

Artigo 9º - A avaliação do desempenho dos alunos das escolas do Programa Ensino Integral, entendida como um processo resultante de observações realizadas rotineiramente, contemplará o discente num contexto de aprendizagem mais amplo, abrangente e globalizado, que estimulará a capacidade de pesquisa e planejamento, bem como o desenvolvimento de autonomia e competência, que caracterizam a formação de um cidadão crítico, investigativo, responsável e solidário.

Parágrafo único – Os componentes das matrizes curriculares, específicas para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais/ Anos Finais e para o Ensino Médio, serão avaliados de forma diferenciada

relativamente à Base Nacional Comum e à Parte Diversificada.

Artigo 10 - Na avaliação dos componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Língua Estrangeira Moderna, que integra a Parte Diversificada, nas matrizes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, serão considerados os critérios e parâmetros estabelecidos na legislação pertinente.

Parágrafo único - Os resultados da avaliação, de que trata o caput deste artigo, à exceção da Língua Estrangeira Moderna, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, integrarão a definição da situação final do desempenho escolar do aluno, em termos de promoção/retenção, ao final de cada ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental ou ao término do ano letivo nas séries do Ensino Médio.

Artigo 11 - Os componentes curriculares da Parte Diversificada, excetuada a Língua Estrangeira Moderna, nas matrizes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, serão avaliados na conformidade do que estabelece a presente resolução, observando-se que as notas atribuídas, quando for o caso, não interferirão na definição da situação final do desempenho escolar do aluno, em termos de promoção/retenção.

§ 1º - Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação das Atividades Complementares, que integram a Parte Diversificada, será bimestral e se processará, especificamente, na seguinte conformidade:

1 - nas Linguagens Artísticas e na Cultura do Movimento: com utilização de diferentes instrumentos, tais como: fichas para registro do desempenho do aluno, portfólios, observação rotineira pelo professor, entre outros, devendo os resultados obtidos decorrer de decisão consensual dos docentes envolvidos, com base em critérios de frequência e participação do aluno às atividades, e ser considerados na definição das notas bimestrais das disciplinas/áreas de conhecimento da Base Nacional Comum;

2 - na Orientação de Estudos: com utilização de ficha em que se expressem e registrem os avanços do aluno e, quando for o caso, também suas dificuldades, incluindo registros do processo de autoavaliação;

3 - na Educação Emocional: com parecer descritivo a ser elaborado ao final de cada bimestre, versando sobre as atitudes e ações do aluno que forem observadas, tendo fundamento na obtenção das competências e habilidades de aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender;

4 - nas Práticas Experimentais: mediante ficha de acompanhamento do aluno em que se registrem os avanços que alcançar nessas atividades e também nas disciplinas a elas relacionadas;

5 - na Assembleia, em reuniões de Líderes de Turma: mediante registros que expressem o desempenho do aluno nas atividades propostas, observado o desenvolvimento do seu protagonismo, bem como de sua autonomia e competência na resolução de problemas reais, vivenciados no âmbito da escola, na comunidade e/ou na vida social.

§ 2º - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a avaliação dos componentes curriculares da Parte Diversificada, incluídas as Atividades Complementares, processar-se-á especificamente na seguinte conformidade:

1 - nas Disciplinas Eletivas, de duração e avaliação semestrais: com nota atribuída mediante a aplicação de critérios de participação e envolvimento do aluno (desenvolvimento de atividades e pontualidade em sua entrega), bem como de assiduidade, de mudança de atitude, de domínio de conteúdo e uso prático dos quatro pilares da educação, devendo se utilizar diferentes instrumentos de avaliação, tais como: ficha para registro do desempenho do aluno, portfólios, observação rotineira pelo professor e uso de agenda, entre outros;

2 - na Prática de Ciências, do Ensino Médio: mediante análise do desempenho do aluno que será considerada na avaliação das disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática bem como na definição da nota bimestral, em cada uma dessas disciplinas;

3 - nas Práticas Experimentais, dos Anos Finais do Ensino Fundamental: mediante análise do desempenho do aluno que será considerada na avaliação das disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas e de Matemática, bem como na definição da nota bimestral, em cada uma dessas disciplinas;

4 - na Orientação de Estudos: com utilização de ficha em que se expressem e registrem os

avanços do aluno e, se for o caso, também suas dificuldades, incluindo registros do processo de autoavaliação;

5 – no Projeto de Vida, do Ensino Médio, e no Projeto de Vida: Valores para a Vida Cidadã e Protagonismo Juvenil, dos Anos Finais do Ensino Fundamental: mediante parecer descritivo a ser elaborado ao final de cada semestre, versando sobre atitudes e ações do aluno que forem observadas, tendo como base a obtenção das competências relativas aos quatro pilares da educação;

6 – na Preparação Acadêmica/Mundo do Trabalho, do Ensino Médio: por meio de observação pelo professor, por autoavaliação do aluno e por avaliação em grupo, com registros em portfólios, fichas de observação e outras formas de registro que se julguem adequadas.

§ 3º - Os componentes curriculares que integram as Atividades Complementares, em todos os anos/séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, serão avaliados sem atribuição de notas, apenas com base na frequência e participação do aluno às atividades programadas, devendo a frequência ser considerada nos termos da legislação pertinente.

§ 4º - O desempenho escolar nas Atividades Complementares, registrado mediante seus respectivos instrumentos, será considerado na análise global de cada aluno, a se realizar pelo Conselho de Classe.

§ 5º - Para fins de promoção ou de retenção, ao final de cada ciclo do Ensino Fundamental e de cada série do Ensino Médio, com relação à avaliação dos componentes curriculares de que trata este artigo, será considerada apenas a frequência do aluno.

Artigo 12 – Para alunos do Ensino Médio, promovidos em regime de progressão parcial, com pendência em até 3 (três) disciplinas, a escola deverá organizar diferentes práticas e atividades para desenvolver as competências, habilidades e conteúdos referentes à(s) disciplina(s) pendente(s), tais como: trabalhos de pesquisa, trabalhos em grupo, atividades interdisciplinares e outras atividades que se julguem adequadas e suficientes para sanar as dificuldades de aprendizagem apresentadas.

Parágrafo único - As atividades, a que se refere este artigo, serão realizadas durante o período regular de aulas.

Artigo 13 - A carga horária semanal de estudos e atividades pedagógicas das escolas do Programa Ensino Integral incluirá jornada diária de até:

I – 9 (nove) horas e 30 (trinta) minutos, para os alunos do Ensino Médio; e

II - 8 (oito) horas e 40 (quarenta) minutos, para os alunos do Ensino Fundamental. Parágrafo único – O intervalo para o almoço será de, no mínimo, 1 hora e, no máximo, 1 hora e 30 minutos, havendo dois intervalos, um no turno da manhã e outro no turno da tarde, sendo:

1 – de 20 (vinte) minutos cada, para alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e

2 – de 15 (quinze) minutos cada, para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Artigo 14 - A carga horária dos integrantes do Quadro do Magistério, em exercício nas escolas do Programa Ensino Integral, será de 8 (oito) horas diárias, correspondendo a 40 (quarenta) horas semanais, constituída de carga horária multidisciplinar docente ou de carga horária de gestão especializada, conforme especifica o disposto no artigo 2º desta resolução.

Parágrafo único - A carga horária do docente nas escolas do Programa Ensino Integral, respeitados o respectivo campo de atuação e as habilitações/qualificações que possua, compreenderá obrigatoriamente disciplinas da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares.

Artigo 15 - As horas de trabalho pedagógico coletivo e individual, que compõem a carga horária total do professor, deverão ser cumpridas, em sua totalidade, no âmbito da escola do Programa Ensino Integral.

Parágrafo único – As horas de trabalho pedagógico coletivo - HTPCs deverão ser cumpridas na conformidade dos horários e dias pré-estabelecidos pela equipe gestora da escola do Programa Ensino Integral, garantindo-se que, pelo menos, 2 (duas) dessas horas sejam consecutivas.

Artigo 16 - Caberá à equipe gestora definir o horário de funcionamento da escola do Programa Ensino Integral, observadas as cargas horárias estabelecidas nesta resolução e de acordo com as peculiaridades locais.

Parágrafo único - O Calendário Escolar da escola do Programa Ensino Integral observará o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e o cumprimento da totalidade da carga horária de estudos e atividades pedagógicas definidas neste Programa.

Artigo 17 - As Coordenadorias de Gestão da Educação Básica - CGEB e de Gestão de Recursos Humanos - CGRH poderão baixar instruções que se façam necessárias ao cumprimento da presente resolução.

Artigo 18 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE 49, de 19.7.2013.

Notas:

Lei Complementar nº 1.164/12;

Lei Complementar nº 1.191/12;

Decreto nº 59.354/13;

Revoga Res. SE nº 19/13.

Alterada pela Resolução SE nº 6/2015.

ANEXO I
MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Subanexo 1
Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012						
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
		1º	2º	3º	4º	5º
		Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS
	Língua Portuguesa	10	10	10	10	10
	Arte	2	2	2	2	2
	Educação Física	2	2	2	2	2
	Matemática	8	8	8	8	8
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	3
	História					
	Geografia					
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		25	25	25	25	25
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna - Inglês		3	3	3	3
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Linguagens Artísticas	2	2	2	2
		Cultura do Movimento	2	2	2	2
		Educação Emocional	1	1	1	1
		Orientação de Estudos	2	2	2	2
		Práticas Experimentais	2	2	2	2

	Assembleia	1	1	1	1	1
Total da Parte Diversificada		13	13	13	13	13
Total Geral		38	38	38	38	38

Subanexo 2 Anos Finais do Ensino Fundamental

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº1.191/2012							
BASE NACIONAL COMUM		DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	Carga horária
			6º	7º	8º	9º	
			Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	
		Língua Portuguesa	6	6	6	6	960
		Arte	2	2	2	2	320
		Educação Física	2	2	2	2	320
		Matemática	6	6	6	5	920
		Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640
		História	4	4	4	4	640
		Geografia	4	4	4	4	640
Ensino Religioso *	0	0	0	1	40		
		TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	28	28	28	28	4.480
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna – Inglês		2	2	2	2	320
	Disciplinas Eletivas		2	2	2	2	320
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
		Orientação de Estudos	4	4	2	2	480
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
		Projeto de Vida: valores para a vida cidadã	2	2	2	2	320
Total da Parte Diversificada			11	11	11	11	1.760
Total Geral			39	39	39	39	6.240

(*) Caso não haja demanda para Ensino Religioso, acrescentar uma

aula para Matemática

Anexo II Matriz Curricular do Ensino Médio

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012.					
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS COMPONENTES/ CURRICULARES	série	série	série	Carga horária
		AULAS	AULAS	AULAS	AULAS
	Língua Portuguesa	5	5	6	640
	Arte	2	2	2	240
	Educação Física	2	2	2	240
	Matemática	5	5	6	640
	Química	2	3	2	280
	Física	3	2	2	280

		Biologia	2	2	3	280
		História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	2	2	2	240
		Sociologia	2	2	2	240
		TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	29	29	31	3.560
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna - Inglês		2	2	2	240
	Disciplinas Eletivas		2	2	2	240
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas de Ciências	4	4	0	320
		Orientação de Estudos	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica	0	2	4	240
		Mundo do Trabalho	0	0	2	80
Total da Parte Diversificada			14	14	12	1.600
Total Geral			43	43	43	5.160

(Republicada por ter saído com incorreção.)

Resolução SE nº 08, de 19-1-12*Dispõe sobre a carga horária dos docentes da rede estadual de ensino*

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, considerando o disposto no § 4º do artigo 2º da Lei federal nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que dispõe sobre a composição da jornada de trabalho docente com observância ao limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, resolve:

Artigo 1º - Na composição da jornada semanal de trabalho docente, prevista no artigo 10 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, com a redação dada pela Lei Complementar nº 1.094, de 16 de julho de 2009, observar-se-ão, na conformidade do disposto no § 4º do artigo 2º da Lei federal nº 11.738, de 16.7.2008, e do Parecer CNE/CEB nº 5/97, os seguintes limites da carga horária para o desempenho das atividades

com os alunos:

I – Jornada Integral de Trabalho Docente:

- a) total da carga horária semanal: 40 horas (2.400 minutos);
- b) atividades com alunos: 26h40min (1.600 minutos);

II – Jornada Básica de Trabalho Docente:

- a) total da carga horária semanal: 30 horas (1.800 minutos);
- b) atividades com alunos: 20 horas (1.200 minutos);

III – Jornada Inicial de Trabalho Docente:

- a) total da carga horária semanal: 24 horas (1.440 minutos);
- b) atividades com alunos: 16 horas (960 minutos);

IV – Jornada Reduzida de Trabalho Docente:

- a) total da carga horária semanal: 12 horas (720 minutos);
- b) atividades com alunos: 8 horas (480 minutos).

Artigo 2º - Para cumprimento do disposto no artigo anterior, as jornadas de trabalho docente passam a ser exercidas em aulas de 50 (cinquenta) minutos, na seguinte conformidade:

I – Jornada Integral de Trabalho Docente:

- a) 32 (trinta e duas) aulas;
- b) 3 (três) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;
- c) 13 (treze) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha;

II – Jornada Básica de Trabalho Docente:

- a) 24 (vinte e quatro) aulas;
- b) 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;
- c) 10 (dez) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha;

III – Jornada Inicial de Trabalho Docente:

- a) 19 (dezenove) aulas;
- b) 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;
- c) 7 (sete) aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha;

IV – Jornada Reduzida de Trabalho Docente:

- a) 9 (nove) aulas;
- b) 2 (duas) aulas de trabalho pedagógico coletivo na escola;
- c) 3 (três) aula de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

Parágrafo único – Os docentes não efetivos, que não estão sujeitos às jornadas previstas no artigo anterior, serão retribuídos conforme a carga horária que efetivamente vierem a cumprir, observado o Anexo desta resolução, que também se aplica aos efetivos cuja carga horária total ultrapasse o número de horas da jornada de trabalho em que estejam incluídos.

Artigo 3º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, surtindo efeitos a partir de 1º de fevereiro de 2012, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE nº 18, de 24 de fevereiro de 2006.

ANEXO

(a que se refere o parágrafo único do artigo 2º)

CARGA HORÁRIA SEMANAL (HORAS)	AULA DE 50 MINUTOS		
	COM ALUNOS	TRABALHO PEDAGÓGICO	
		NA ESCOLA	LOCAL LIVRE
40	32	3	13
39	31	3	12
38	30	3	12
37	29	3	12
35	28	3	11
34	27	2	11
33	26	2	11
32	25	2	11
30	24	2	10
29	23	2	9
28	22	2	9
27	21	2	9
25	20	2	8
24	19	2	7
23	18	2	7
22	17	2	7
20	16	2	6
19	15	2	5
18	14	2	5
17	13	2	5
15	12	2	4
14	11	2	3
13	10	2	3
12	9	2	3
10	8	2	2
9	7	2	1
8	6	2	1
7	5	2	1
5	4	2	0
4	3	1	0
3	2	1	0

2	1	1	0
---	---	---	---

Notas:

Lei nº 11.738/08;

Lei Complementar nº 836/97 à pág. 28 do vol. XLIV;

Lei Complementar nº 1.094/09 à pág. 37 do vol. LXVIII;

Parecer CNE/CEB nº 05/97, à pág. 127 do vol. XXIV;

Revoga a Res. SE nº 18/06, à pág. 120 do vol. LXI.

mento atualizada de M.C.S. e José Soares de Moura, o falecido militar, cópia de fotos da edícula, declaração original com firma reconhecida de Fábio Santana de Moura, declaração original sem firma reconhecida de Moisés Henrique e de Tiago Nunes, e 10 cópias de declarações sem reconhecimento de firma de pessoas diversas.

Em 22-09-2014, a interessada, por meio de sua advogada, sob protocolo SICORP 2014/97888 (fls. 115/119), protocolizou manifestação alegando que (...)

É a síntese, passo a expor.

Defiro o requerimento de juntada dos documentos. Entretanto, a declaração de Beatriz Aparecida Bueno, juntada ao presente às folhas 103, não possui firma reconhecida e uma vez que o conteúdo desta refuta o termo de declarações de mesma autoria presente às folhas 11 e 12 do referido processo, intime-se para apresentar a declaração com reconhecimento de firma em Tabelionato de Notas.

Oportunamente, a fim de regularização da representação processual, intime-se para a apresentação de instrumento de procuração para fins específicos e assinatura reconhecida em Tabelionato de Notas, visto que não consta sequer assinatura no documento apresentado (fl. 77).

INSTITUTO DE PAGAMENTOS ESPECIAIS DE SÃO PAULO

Extrato de Contrato
5º Termo de Aditamento
Contratante: Instituto de Pagamentos Especiais de São Paulo.
Contratada: COMPANHIA DE PROCESSAMENTO DE DADOS DO ESTADO DE SÃO PAULO – PRODESP.
Objeto do Aditamento: Redução do objeto e a prorrogação da vigência pelo prazo de 12 meses, abrangendo agora o período de 29-09-2014 a 28-09-2015.
Objeto Contratual: Sistemas de KCX – Controle de Contribuintes; KCR – Pagamento de Pensões; PIR – Recadastramento de Aposentadorias e Pensionistas da Carteira de Previdência das Serventias Notariais e de Registro.
Processo IP. 507996/2010
Dotação: 3390.39.11
Valor: R\$ 393.866,56 sendo: R\$ 106.959,34 para o exercício de 2014 e R\$ 286.907,22 para o exercício de 2015.
Data de assinatura: 29-09-2014.

Agricultura e Abastecimento

AGÊNCIA PAULISTA DE TECNOLOGIA DOS AGRONEGÓCIOS

INSTITUTO AGRONÔMICO

CENTRO DE ADMINISTRAÇÃO DA PESQUISA E DESENVOLVIMENTO
Extrtrato de Contrato
Processo SAA 15.401/2014
Contrato 10/2014
Ordem de Execução 04/2014
Contratada: Braslab Mobiliários e Equipamentos para Laboratórios Ltda. - EPP
Objeto: Execução de serviços especializados de engenharia para confecção de bancadas
Valor: R\$ 14.154,00
Classificação Orçamentária: UGE-130034; PT: 20.571.1301.5925.0000 – EL- 33.90.39-79; PTRES-13.15.17
Data da assinatura: 14-10-2014

COORDENADORIA DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA INTEGRAL

Portaria CATI - 39, de 17-10-2014
O Coordenador da CATI, com fundamento no Decreto 58.211, de 12-07-2012 e na Lei 14.149, de 21-06-2010 resolve:

Artigo 1º - Ficam estabelecidas as organizações de produtores rurais e suas respectivas iniciativas de negócio aprovadas no âmbito do Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável – Microbacias II, a serem beneficiadas com a concessão de subvenções econômicas em conformidade com o estabelecido no Projeto de Incentivo às Iniciativas de Negócio das Organizações de Produtores Rurais – Microbacias II, aprovado através do Decreto 58.211, de 12-07-2012, a saber:

1. Cooperativa Mista Agropecuária de Capão Bonito - Comcab
CNPJ: 11.740.663/0001-69
Código da Iniciativa de Negócio aprovada: 17-118-01-2013
Município: Capão Bonito

2. Associação Agropecuária Barra Grande e Caconde
CNPJ: 07.038.484/0001-07
Código da Iniciativa de Negócio aprovada: 35-099-01-2013
Município: Caconde

Artigo 2º - Caberá ao Diretor do Escritório de Desenvolvimento Rural ao qual está inserida a proposta de iniciativa de negócio, emitir a autorização de execução.

Parágrafo Único – A autorização será emitida em nome da organização proponente da iniciativa de negócio, sendo que sua emissão ficará condicionada:

I – assinatura, pelo presidente da organização de produtores rurais, de termo de compromisso;

II – assinatura, pelos produtores rurais integrantes da iniciativa de negócio, de termo de compromisso;

III – apresentação, pela Organização de Produtores Rurais, das certidões negativas de regularidade fiscal e trabalhista e comprovante de inexistência de registro junto ao Cadin Estadual;

IV – apresentação dos projetos de engenharia, com a anotação de responsabilidade técnica (ART), para as obras de engenharia (construção, reforma, ampliação) quando prevista nos itens elegíveis;

V – apresentação das licenças, outorgas, autorizações e alvarás necessários, previstos na legislação, para a etapa que está sendo autorizada; e

VI – apresentação, pela organização, de cronograma físico financeiro contendo todos os itens elegíveis, sua descrição e especificações técnicas, quantitativos, valor orçado e previsão de realização, que reflete a proposta de iniciativa de negócio aprovada.

Artigo 3º - A concessão de subvenções econômicas fica condicionada à observância do disposto no Termo de Compromisso assinado.

Artigo 4º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Direitos da Pessoa com Deficiência

GABINETE DA SECRETÁRIA

Despacho do Chefe de Gabinete, de 10-10-2014
Processo SEDPCd 122525/2013. Convênio 073/2014. À vista do Convênio celebrado aos 19-09-2014, entre a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Catanduva – APAE, cujo objeto é a transferência de recursos financeiros aquisição de 1 veículo adaptado para pessoas com deficiência da entidade, designo, nos termos da Portaria SEDPCd/GAB 002/2012, Rafael Antonio Batini, RG. 6.438.317-5, para desempenhar a atribuição de acompanhamento e supervisão do Termo de Convênio em epígrafe.

Educação

GABINETE DO SECRETÁRIO

Resolução SE 58, de 17-10-2014

Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas

O Secretário da Educação, considerando a necessidade de estabelecer normas, critérios e procedimentos que assegurem eficácia, legitimidade e transparência ao processo seletivo de credenciamento de profissionais para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que tratam a Lei Complementar 1.164, de 4-1-2012, e o Decreto 59.354, de 15-7-2013, Resolve:

Artigo 1º - O processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação - QM/SE, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, será realizado de acordo com a natureza e as peculiaridades das funções a serem exercidas, sob a estrutura e modelo diferenciados dessas escolas e na conformidade do que dispõe a presente resolução.

Artigo 2º - Poderão participar do processo seletivo de credenciamento, de que trata esta resolução, os integrantes do Quadro do Magistério que atendam os seguintes requisitos:

- I - com relação à situação funcional:
- a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nessa situação; ou
 - b) sejam docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade de que:
 - b.1 - para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: seja Professor Educação Básica I, portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou de diploma, devidamente registrado, de Curso Normal Superior, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou de licenciatura plena em Pedagogia obtida mediante Programa Especial de Formação Pedagógica Superior, qualquer que seja a nomenclatura do curso, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, ou ainda ser portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em componente curricular específico, para atuar como docente especialista;
 - b.2 - para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio: seja Professor Educação Básica I ou Professor Educação Básica II, portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena;

- II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem;
- III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;
- IV - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI em uma das escolas do Programa.

§ 1º - Poderão também participar do processo seletivo de credenciamento, nos termos deste artigo, docentes que se encontrem em situação de readaptação, neste caso apenas para atuação em Salas/Ambientes de Leitura das escolas do Programa, observadas as disposições da legislação pertinente.

§ 2º - Para atuar nas escolas do Programa Ensino Integral não será permitida a contratação de professor por tempo determinado, nos termos da Lei Complementar 1.093, de 16-07-2009, exceto para atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, conforme dispuser a regulamentação específica.

Artigo 3º - O docente, observados os requisitos de que trata o artigo 2º desta resolução, poderá se inscrever no Programa Ensino Integral para exercer funções gestoras, desde que comprove:

- I - para Diretor de Escola: ser titular de cargo efetivo, portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia e/ou diploma de Mestrado ou de Doutorado, na área de Educação/Gestão Escolar, e possuir 8 (oito) anos de experiência no magistério;
- II - para Vice-Diretor de Escola: ser portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena em Pedagogia e/ou diploma de Mestrado ou de Doutorado, na área de Educação/Gestão Escolar, e possuir 5 (cinco) anos de experiência no magistério;
- III - para Professor Coordenador Geral: ser portador de diploma, devidamente registrado, de licenciatura plena.

Parágrafo Único - Para as designações nos postos de trabalho de Vice-Diretor de Escola e/ou de Professor Coordenador, o Diretor de Escola selecionado poderá indicar docentes que se encontrem entre os três primeiros classificados para o exercício das funções de gestor escolar.

Artigo 4º - O processo seletivo de credenciamento dos integrantes do Quadro do Magistério, de que trata esta resolução, terá as seguintes etapas:

I - Inscrição: em que o candidato deverá preencher informações profissionais e responder a questões relacionadas ao Programa Ensino Integral, sendo de sua inteira responsabilidade as implicações de tudo o quanto declarar e/ou registrar;

II - Entrevista: para avaliação dos candidatos inscritos, até atingir número suficiente para preenchimento das vagas existentes e composição de um cadastro-reserva.

§ 1º - As inscrições, bem como as entrevistas para avaliação dos candidatos, deverão ocorrer, preferencialmente, no 2º semestre do ano precedente ao de realização do processo seletivo.

§ 2º - No cálculo do número de candidatos inscritos e avaliados, necessário para o preenchimento das vagas e para composição do cadastro-reserva, a que se refere o inciso II deste artigo, considerar-se-á, por unidade escolar, a quantidade de 15 (quinze) vagas de professor e de 3 (três) vagas de gestor escolar, observada a relação de 2 (dois) candidatos por vaga.

§ 3º - O candidato inscrito será pré-classificado, com base nas respostas ao questionário da inscrição, e depois chamado para a realização da entrevista, observada a quantidade de vagas definida na conformidade do disposto no §2º deste artigo.

§ 4º - No momento da entrevista, o candidato deverá apresentar documentos que comprovem suas informações e os dados registrados na ficha de inscrição, bem como o atestado de sua frequência ao trabalho, expedido pela escola de origem, para cômputo da pontuação de assiduidade, conforme estabelece o disposto no item 1 do § 2º do artigo 5º desta resolução.

§ 5º - Caso não se comprove algum dado ou informação prestada, o candidato não será credenciado para atuar no Programa Ensino Integral.

§ 6º - O chamamento para as entrevistas dos candidatos poderá ocorrer logo após a primeira semana do período de inscrições e, considerando a pontuação dos profissionais até então inscritos e pré-classificados, poderá ser suspenso ou até encerrado, caso se verifique o perfazimento do número de candidatos avaliados, definido nos termos do disposto no §2º deste artigo.

§ 7º - A critério da administração e havendo necessidade de completar a composição do cadastro-reserva, os demais candidatos inscritos e ainda não avaliados deverão, ao longo do 1º semestre do ano subsequente ao da inscrição, passar pela entrevista do processo seletivo, mediante prévio agendamento.

Artigo 5º - O processo seletivo de credenciamento de integrantes do Quadro do Magistério, de que trata esta resolução, será classificatório e deverá considerar:

I - o comprometimento do profissional, referente à atuação no magistério na rede estadual de ensino, avaliado pela análise de sua frequência ao trabalho, nos 3 (três) últimos anos letivos, contados retroativamente à data-base do processo;

II - o perfil do profissional, para atuação no modelo pedagógico e de gestão desenvolvido nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, definido mediante avaliação por competências, a ser realizada em entrevista.

§ 1º - A data-base, a que se refere o inciso I deste artigo, será sempre o último dia útil do mês imediatamente anterior ao da abertura do período de inscrições para o processo seletivo.

§ 2º - Com o total de, no máximo, 25,0 (vinte e cinco) pontos, a avaliação do integrante do Quadro do Magistério dar-se-á na seguinte conformidade:

1 - quanto à assiduidade: com a atribuição de até 5 (cinco) pontos, aferidos de acordo com o total de ausências do servidor nos 3 (três) últimos anos letivos, observada a tabela de pontos constante do Anexo I que integra esta resolução;

2 - quanto ao perfil: com a atribuição de até 20 (vinte) pontos, aferidos de acordo com a análise da compatibilidade do perfil do candidato frente ao perfil exigido para o desempenho das atribuições relativas ao Regime de Dedicção Plena e Integral.

§ 3º - Na apuração da frequência do candidato, para pontuação da assiduidade, será descontada toda e qualquer ausência, exceto as referentes a férias, licença à gestante, licença-paternidade, licença-adção, licença-prêmio e às convocações de órgãos centrais ou setoriais da Pasta para ações formativas.

§ 4º - Na análise da compatibilidade do perfil será utilizada a avaliação por competências, definidas relativamente às premissas do Programa Ensino Integral, sendo que, para cada competência, haverá aferição de 1,0 (um) a 4,0 (quatro) pontos, de acordo com os resultados da avaliação do candidato, na seguinte conformidade:

- 1 - o candidato não apresenta a competência: 1,0 (um) ponto;
- 2 - o candidato apresenta parcialmente a competência: 2,0 (dois) pontos;
- 3 - o candidato apresenta a competência: 3,0 (três) pontos;
- 4 - o candidato supera as expectativas na competência: 4,0 (quatro) pontos.

§ 5º - O integrante do Quadro do Magistério será classificado com base em sua pontuação final, resultante do somatório das pontuações que obtiver nas avaliações previstas nos itens 1 e 2 do § 2º deste artigo.

§ 6º - A classificação dos candidatos dar-se-á por ordem decrescente das respectivas pontuações.

§ 7º - Em caso de empate na classificação dos candidatos, o desempate dar-se-á na seguinte ordem de prioridade:

- 1 - pela maior pontuação obtida na avaliação do perfil, a que se refere o inciso II deste artigo;
- 2 - pela menor quantidade de premissas com pontuação mínima (1,0 ponto) na avaliação do perfil, a que se refere o inciso II deste artigo;
- 3 - pela maior pontuação obtida na classificação do processo anual de atribuição de classes e aulas, em nível de Diretoria de Ensino, quando se tratar de seleção de docentes.

Artigo 6º - Atendidos os requisitos estabelecidos no artigo 2º desta resolução, os integrantes do Quadro do Magistério que se encontrem em efetivo exercício na unidade escolar que aderir ao Programa Ensino Integral terão, na indicação para atuar pelo Programa na própria escola, prioridade sobre candidatos de outras unidades escolares.

§ 1º - A prioridade, a que se refere o caput deste artigo, será conferida, aos servidores que se encontrem em efetivo exercício na unidade escolar no momento da adesão formal da escola ao Programa Ensino Integral.

§ 2º - Para assegurar a manutenção da prioridade que lhe foi conferida, nos termos do § 1º deste artigo, até o momento de sua designação para atuação no Programa, o servidor não poderá se afastar de sua unidade escolar para ter exercício em unidade/órgão diverso.

§ 3º - Os servidores da unidade escolar indicados com prioridade deverão participar de todas as fases do processo seletivo de credenciamento e serão classificados em faixa de classificação prevalecente à dos candidatos de outras unidades escolares.

§ 4º - A prioridade, de que trata este artigo, restringe-se, no caso de docentes, à indicação para atuar, no Programa Ensino Integral, como professor, não se aplicando essa prioridade na indicação para exercício de funções gestoras, exceto quando o docente, no momento da adesão formal de sua unidade escolar, se encontrar designado como Diretor de Escola.

§ 5º - Se o número de servidores indicados com prioridade para atuar na própria escola for superior ao número de vagas do módulo específico, far-se-á, dentre eles, a seleção dos mais bem classificados no processo de credenciamento.

§ 6º - O servidor que, nos termos do § 5º deste artigo, deixar de ser selecionado para atuar na própria escola, poderá concorrer a vagas em outras unidades escolares do Programa, mas sem qualquer prioridade sobre os demais candidatos.

§ 7º - Caso não seja selecionado nas situações previstas nos parágrafos anteriores, o profissional será classificado no cadastro-reserva, a que se refere o inciso II do artigo 4º desta resolução, ficando-lhe mantida a prioridade prevista no caput deste artigo, relativamente a uma nova seleção de candidatos que possa vir a ocorrer em sua antiga unidade escolar, desde que não tenha declinado de vaga similar em momento anterior.

Artigo 7º - No ocasional surgimento de vagas de Professor Coordenador Geral, de Vice-Diretor de Escola ou de Diretor de Escola em unidade escolar já participante do Programa Ensino Integral, poderão ser considerados os docentes que atuem em Regime de Dedicção Plena e Integral na própria unidade escolar, antes de se utilizar a relação dos profissionais classificados no processo de credenciamento, desde que os docentes selecionados atendam os requisitos de que trata o artigo 3º desta resolução e apresentem o perfil exigido para o exercício da correspondente designação.

Artigo 8º - O integrante do Quadro do Magistério, que já atue no Programa Ensino Integral e que pretenda mudar sua sede de exercício, mediante nova designação, para outra unidade escolar do mesmo Programa, deverá participar regularmente do processo seletivo de credenciamento, nos termos desta resolução, comprovando possuir, no mínimo, 3 (três) anos de atuação pelo Programa na escola em que se encontre designado.

§ 1º - A fim de se garantir estabilidade à composição da equipe escolar, com relação a docentes de determinada escola do Programa, a possibilidade de atendimento à pretensão de que trata o caput deste artigo deverá respeitar os limites fixados na tabela constante do Anexo II, que integra esta resolução, observada a proporcionalidade relativa à totalidade de docentes da referida escola.

§ 2º - À vista do limite que se defina para a escola, o atendimento, a que se refere o § 1º deste artigo, far-se-á com a indi-

cação, por ordem decrescente, dos docentes que possuam maior tempo de designação pelo Programa na própria unidade escolar.

§ 3º - No caso de empate nos tempos de designação dos docentes na própria escola, o desempate dar-se-á na seguinte ordem de prioridade:

- 1 - pelo maior tempo de designação no Programa;
- 2 - pela maior pontuação no processo anual de atribuição de classes e aulas, em nível de unidade escolar;
- 3 - pelo maior tempo de serviço no Magistério Público Oficial desta Secretaria da Educação, observado o campo de atuação.

§ 4º - Tratando-se de servidores designados para o exercício de funções gestoras, inclusive o titular de cargo de Diretor de Escola, se for o caso, o atendimento à pretensão de mudança de sede de exercício contemplará 1 (um) único candidato, que se distinguirá pela apuração do maior tempo de designação em função gestora na própria unidade escolar, sendo que, em caso de empate, o desempate dar-se-á na seguinte conformidade:

- 1 - pelo maior tempo de designação no Programa;
- 2 - pelo maior tempo de serviço exercido em funções gestoras em unidade(s) escolar(es) desta Secretaria da Educação;
- 3 - pelo maior tempo de serviço prestado no cargo de que é titular ou na função-atividade que ocupe.

§ 5º - Não poderá haver interrupção de exercício entre as designações do integrante do Quadro do Magistério na mudança de uma escola para outra, nos termos deste artigo.

Artigo 9º - O processo seletivo de credenciamento deverá ser realizado pela Diretoria de Ensino, com divulgação por meio de edital, a ser publicado no Diário Oficial do Estado e afixado em todas as escolas de sua circunscrição.

Parágrafo único - Deverão constar do edital:

- 1 - os requisitos para inscrição;
- 2 - as etapas e o cronograma do processo;
- 3 - a relação das unidades escolares do Programa Ensino Integral.

Artigo 10 - O Dirigente Regional de Ensino deverá indicar, em sua circunscrição, os profissionais que atuarão na avaliação dos candidatos.

§ 1º - Cada banca de avaliação que irá realizar as entrevistas deverá ser composta por 2 (dois) profissionais devidamente capacitados em orientação técnica específica para este fim.

§ 2º - Caberá ao Dirigente Regional de Ensino a publicação, no Diário Oficial do Estado, dos resultados do processo seletivo de credenciamento.

Artigo 11 - Cada processo seletivo de credenciamento terá validade de 12 (doze) meses, contados a partir da data de publicação dos resultados correspondentes.

§ 1º - A abertura de inscrições para realização de novo processo, no decorrer do mesmo ano letivo, somente poderá ocorrer quando o número de candidatos credenciados, em reserva, for insuficiente para o preenchimento das vagas existentes.

§ 2º - A validade de um processo seletivo, bem como de sua classificação, será automaticamente cessada com a publicação da classificação de um novo processo, independentemente de haver ou não transcorrido o prazo de 12 (doze) meses.

§ 3º - Esgotadas as possibilidades de preenchimento das vagas por profissionais da mesma Diretoria de Ensino e não havendo, por qualquer motivo, condições para abertura de novo processo, poderão ser considerados os profissionais classificados no processo seletivo de outras Diretorias de Ensino, valendo-se da mesma pontuação.

Artigo 12 - Aos professores que atuarem nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral aplicar-se-ão, no que couber, as disposições da legislação que regulamenta o processo anual de atribuição de classes e aulas.

Artigo 13 - A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB e a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos - CGRH poderão baixar instruções que se façam necessárias ao correto cumprimento do disposto na presente resolução.

Parágrafo único - Os casos omissos serão decididos pela Diretoria de Ensino, ouvidas, no que couber, as coordenadorias a que se refere o caput deste artigo.

Artigo 14 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução SE 65, de 16-9-2013.

Pontos	Nº de ausências no período
5,0	0 a 9
4,5	10 a 21
4,0	22 a 33
3,5	34 a 45
3,0	46 a 57
2,5	58 a 69
2,0	70 a 81
1,5	82 a 93
1,0	94 a 105
0,5	106 a 117
0,0	118 a 129

Nº professores na escola	Nº de docentes para atendimento
Até 10	2
De 11 a 15	3
De 16 a 20	4
De 21 a 25	5
De 26 a 30	6
De 31 a 35	7
136 a 350	8

Resolução, de 17-10-2014
Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, os pareceres abaixo relacionados:
Parecer CEE 296/14 – que aprova, com fundamento na Deliberação CEE nº 99/2010, o pedido de Renovação do Reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Banco de Dados e Redes de Computadores, oferecido pela FATEC Cruzeiro, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, para as turmas ingressantes até 2012.
Parecer CEE 297/14 – que aprova, com fundamento na Deliberação CEE nº 99/2010, o pedido de Renovação do Reconhecimento do Curso de Física – Bacharelado em Física Biológica, oferecido pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto, da UNESP, pelo prazo de quatro anos.
Parecer CEE 298/14 – que aprova, com fundamento na Deliberação CEE nº 99/2010, o pedido de Reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, oferecido pela FATEC Indaiatuba, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, pelo prazo de três anos.
Parecer CEE 299/14 – que aprova, com fundamento na Deliberação nº 99/2010, o pedido de Reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, oferecido pela FATEC Ipiranga, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, pelo prazo de dois anos.
Parecer CEE 301/14 – que aprova, com fundamento na Deliberação nº 99/2010, o pedido de Renovação do Reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Gestão da Qualidade, oferecido pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul, pelo prazo de três anos.
Parecer CEE 303/14 – que aprova, com fundamento na Deliberação CEE nº 99/2010, o pedido de Renovação do Reconhecimento do Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, da Universidade de Taubaté, pelo prazo de cinco anos.
Parecer CEE 304/14 – que aprova, com fundamento na Deliberação CEE nº 99/2010, o pedido de Renovação do Reco-



Tutorial de Recursos Humanos

Programa Ensino Integral



**ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL**

Abril/2014





TUTORIAL DE RECURSOS HUMANOS

1.INTRODUÇÃO	3
2. ESTRUTURA: PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS E ATRIBUIÇÕES	3
3.REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL (RDPI)	9
4.MÓDULO DE PROFESSORES	10
5.QUADRO DE APOIO ESCOLAR	12
6.PROCESSO DE CREDENCIAMENTO.....	12
6.1. SELEÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SUPORTE PEDAGÓGICO	13
7.MOVIMENTAÇÃO DOS PROFISSIONAIS.....	13
7.1. QUADRO DO MAGISTÉRIO.....	13
7.2. QUADRO DE APOIO ESCOLAR.....	15
8.AVALIAÇÃO DAS EQUIPES ESCOLARES.....	15
8.1. MAPA DE COMPETÊNCIAS DO REGIME DE DEDICAÇÃO PLENA E INTEGRAL.....	16
8.2.AVALIAÇÃO 360º: COMPETÊNCIAS	17
8.3.COMPROMETIMENTO COM A ATUAÇÃO NO PROGRAMA	17
9.INFORMAÇÕES E CONTATO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

1. Introdução

A experiência nos dois primeiros anos de implantação do Programa Ensino Integral evidenciou o impacto da adesão ao programa sobre a vida funcional dos profissionais das escolas envolvidas e, também, das escolas vizinhas. Dessa forma, entende-se necessário o esclarecimento desse processo às equipes das escolas selecionadas para que as dúvidas em relação à vida funcional de seus profissionais sejam sanadas e permitam que a escolha quanto à adesão seja feita de forma mais segura e consciente.

2. Estrutura: profissionais envolvidos e atribuições

A inovação proposta pelo modelo pedagógico reflete no quadro dos recursos humanos que atuam nas escolas: tanto as atribuições dos diversos profissionais já conhecidos são reformuladas, como também se impõe a necessidade de criar novas funções para adequado funcionamento do modelo. Dessa forma, as escolas do programa se estruturam da seguinte forma:

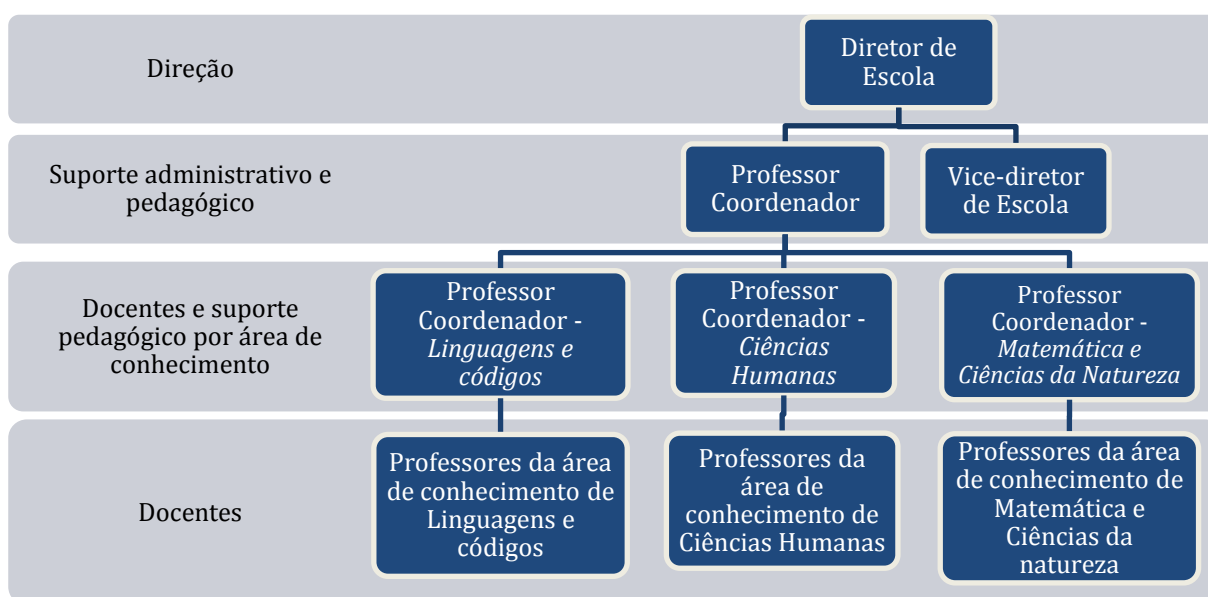


Figura 1 – Estrutura do quadro de pessoal: Quadro do Magistério

De todos os atores acima representados, destaca-se como novidade deste modelo a função do **Professor Coordenador por área de conhecimento**. Este profissional atuará com atribuições muito semelhantes às do Professor Coordenador, mas com responsabilidade específica numa área de conhecimento. As principais vantagens da existência desse profissional no ambiente escolar estão: i) na maior facilidade de apoio aos professores da respectiva área com dificuldades específicas da disciplina; e ii) no reforço à coordenação pedagógica com trabalho interdisciplinar na equipe escolar.

De forma geral, às **atribuições de todos os profissionais da escola** acrescentam-se atividades relacionadas ao modelo de gestão e pedagógico específicos, para além das atribuições já previstas para o cargo/função (quadros 1 a 6). Resumidamente, o modelo de gestão destaca-se pelo planejamento e

programação das atividades de todos os profissionais, em suas respectivas funções, de forma sistemática, com indicadores e metas específicas, constituindo-se em um processo de forte caráter formativo. E o modelo pedagógico caracteriza-se pelo foco no protagonismo juvenil, devendo os profissionais serem os fornecedores das condições necessárias para que este protagonismo se desenvolva entre os alunos. Isso abrange relacionamento próximo e frequente aos jovens, os tutorando, tanto em questões acadêmicas quanto profissionais e pessoais, e disponibilidade durante todo o horário de funcionamento da escola.

**Quadro 1 – Atribuições do diretor de escola
(LC nº 1.164/2012 e LC nº 1.191/2012)**

- I - planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar;
 - II - coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos;
 - III - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos alunos;
 - IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes;
 - V - acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola;
 - VI - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar;
 - VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários;
 - VIII - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida;
 - IX - acompanhar e avaliar a produção didático pedagógica dos professores da respectiva Escola;
 - X - sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;
 - XI - atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;
 - XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.
- Parágrafo único - O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor

Adicionam-se às atribuições do Diretor de Escola: i) propiciar as condições para o adequado desenvolvimento do modelo, tanto na dimensão pedagógica, nas atividades diversificadas, como na de gestão, incluindo a operacionalização e execução do plano de ação e dos programas de ação dos professores; ii) gerenciar o cumprimento do Regime de Dedicção Plena e Integral e as substituições entre os professores, quando necessário; iii) sistematizar as experiências e as práticas no âmbito do modelo; iv) esclarecer aos pais e à comunidade sobre o modelo com foco no projeto de vida do aluno; e iv) atuar como agente multiplicador da expansão do projeto.



Quadro 2 – Atribuições do vice-diretor de escola (LC nº 1.164/2012 e LC nº 1.191/2012)

- I - auxiliar o Diretor na coordenação da elaboração do plano de ação;
- II - acompanhar e sistematizar o desenvolvimento dos projetos de vida;
- III - mediar conflitos no ambiente escolar;
- IV - orientar, quando necessário, o aluno, a família ou os responsáveis, quanto à procura de serviços de proteção social;
- V - assumir a direção da Escola nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola.
- VI - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos.

Na unidade do programa, o vice-diretor, além de auxiliar a direção da escola, assume parte das funções previstas para o professor medidor que atua nas escolas regulares: mediar conflitos no ambiente escolar e orientar pais e comunidade escolar na busca de serviços de proteção social. Das atividades específicas do modelo pedagógico, responde pelo acompanhamento e sistematização dos projetos de vida dos alunos, e, do modelo de gestão, também deve elaborar seu programa de ação.

Quadro 3 – Atribuições do professor coordenador geral (PCG) (LC 1.191/2012)

- I - executar a proposta pedagógica de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;
- II - orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;
- III - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- IV - organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;
- V - substituir, preferencialmente na própria área de conhecimento, em caráter excepcional, os professores em suas ausências e nos impedimentos legais de curta duração;
- VI - coordenar as atividades dos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento;
- VII - avaliar e sistematizar a produção didático pedagógica no âmbito da respectiva Escola;
- VIII - apoiar o Diretor nas atividades de difusão e multiplicação do modelo pedagógico da respectiva Escola, em suas práticas educacionais e de gestão pedagógica, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;
- IX - responder pela direção da respectiva Escola, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Vice-Diretor, nos períodos em que o Diretor estiver atuando como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da respectiva Escola.

O professor coordenador, por sua vez, deve coordenar a atuação dos professores coordenadores de área, garantindo alinhamento das ações entre as áreas, e, com apoio desses, orientar professores quanto às aulas de trabalho pedagógico coletivo e livre, exercido na escola em sua totalidade. Trata-se do principal ator na sistematização e avaliação da produção didático-pedagógica na escola, e sua atuação foca nas disciplinas da parte diversificada e atividades complementares do currículo. As escolas do Programa que atendem alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio contam com 1

(um) Professor Coordenador Geral por área de conhecimento **desde que** tenham, no mínimo, 6 (seis) turmas por segmento. Caso contrário, haverá apenas 1 (um) PCG.

Os professores coordenadores de área (PCAs), nova figura do Quadro do Magistério, devem atuar como coordenadores no âmbito de sua área de conhecimento, apoiando o professor coordenador geral e suas atividades e sendo coordenados por esse. O foco de sua atuação está nas disciplinas da Base Nacional Comum. Os PCAs devem ser chamados para substituição após impossibilidade de docentes e antes do PCG, que deve substituir professores em casos excepcionais.

Quadro 4 – Atribuições do professor coordenador de área (PCA)
(artigo 3º, Resolução SE 22/2012)

- I – desempenhar, em sua área específica de conhecimento, as seguintes atribuições do Professor Coordenador:
- a. executar o projeto político-pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;
 - b. orientar as atividades dos professores em horas de trabalho pedagógico coletivo e individual;
 - c. orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;
 - d. organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar de acordo com o plano de ação;
 - e. participar da produção didático-pedagógica em conjunto com os professores;
 - f. avaliar e sistematizar a produção didático-pedagógica;
 - g. elaborar, anualmente, o Programa de Ação, com os objetivos, metas e resultados a serem atingidos.
- II – dedicar parte de sua carga horária a atividades docentes, ministrando aulas de disciplinas para as quais seja habilitado, de acordo com o disposto na legislação concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas da Secretaria de Educação;
- III – substituir, sempre que se faça necessário, os professores de sua área de conhecimento em suas ausências e impedimentos legais de curta duração.

Ao longo da carga horária cumprida como docente (20 horas), com aulas “atribuídas”, o professor coordenador de área de conhecimento também incorpora essas mesmas atribuições, que são somadas àquelas desempenhadas como coordenador pedagógico nas restantes 20 horas de sua jornada.

Das atribuições dos professores dessas escolas, destacam-se: i) elaboração programa de ação, com indicadores e metas relacionadas à sua atuação; ii) produção de materiais didáticos; iii) substituição de aulas dos demais professores; iv) elaboração de plano bimestral e guias de aprendizagem de suas respectivas disciplinas; v) atuação na parte diversificada do currículo, que inclui disciplinas eletivas e orientação aos alunos em seus respectivos projetos de vida; e vi) tutoria aos alunos.

É importante frisar que, embora as atividades relacionadas à mediação escolar estejam alocadas com maior ênfase ao vice-diretor de escola, todos os profissionais da equipe acabam atuando como mediadores já que todos devem trabalhar de forma mais próxima aos alunos, inclusive os tutorando sob os aspectos acadêmico, profissional e pessoal.



Quadro 5 – Atribuições do professor
(LC nº 1.164/2012 e LC nº 1.191/2012)

- I - elaborar o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
 - II - organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação das Escolas;
 - III - planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo e nas atividades complementares;
 - IV - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo juvenil, na forma da lei;
 - V - realizar, obrigatoriamente, a totalidade das atividades de trabalho pedagógico coletivas e individuais no recinto da respectiva escola;
 - VI - atuar em atividades de tutoria aos alunos;
 - VII - participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na Escola e de cursos de formação continuada;
 - VIII - auxiliar, a critério do Diretor e conforme as diretrizes dos órgãos centrais, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas nas Escolas;
 - IX - elaborar Plano Bimestral e Guias de Aprendizagem, sob a orientação do Professor Coordenador de Área;
 - X - produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da Escola;
 - XI - substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da Escola em suas ausências e impedimentos legais.
- Parágrafo único - As atividades de trabalho pedagógico de que trata o inciso V deste artigo, poderão ser utilizadas para ações formativas, conforme regulamentação específica.

O Professor de Sala de Leitura se insere entre os profissionais do corpo docente, tendo que cumprir as atribuições relacionadas aos modelos de gestão e pedagógico da escola, que inclui a elaboração do programa de ação com indicadores e metas, tutoria aos alunos em projetos de vida e no uso de tecnologias para pesquisa, elaboração de material didático e sistematização das práticas educacionais que resultam de sua atuação.

Quadro 6 – Atribuições do professor de Sala ou Ambiente de Leitura (Resolução SE 69/2012)

- I – elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos;
- II – organizar, planejar e executar sua tarefa institucional de forma colaborativa e cooperativa visando ao cumprimento do plano de ação estabelecido;
- III - incentivar e apoiar as atividades de protagonismo e empreendedorismo juvenis;
- IV – realizar, obrigatoriamente, a totalidade das horas de trabalho pedagógico coletivo e individual, no recinto da escola;
- V - participar das reuniões de trabalho pedagógico coletivo realizadas na escola, a fim de promover sua própria integração e articulação com as atividades dos demais professores em sala de aula;
- VI – participar das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na escola e de cursos de formação continuada;
- VII – atuar em atividades de tutoria aos alunos, de acordo com o plano de ação da Escola e com os projetos de vida dos alunos;
- VIII - propor indicadores que possibilitem à equipe escolar avaliar o impacto das atividades desenvolvidas na Sala/ Ambiente de Leitura nos resultados da aprendizagem, no âmbito escolar;
- IX – acompanhar, avaliar e sistematizar as práticas educacionais, estudos, consultas e pesquisas, no âmbito da Sala/ Ambiente de Leitura;
- X – atuar em atividades de orientação e apoio aos alunos, para utilização de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação nas áreas de pesquisa e produção de materiais em mídias digitais;
- XI - subsidiar e orientar programas de preservação e organização da memória da escola e da história local, articulados com o plano de ação da escola e com os programas de ação dos docentes;
- XII - incentivar a visitação participativa dos professores da escola à Sala/Ambiente de Leitura, para utilização em atividades pedagógicas;
- XIII - promover e executar ações inovadoras, que incentivem a leitura e a construção de canais de acesso a universos culturais mais amplos;
- XIV – coordenar, executar e supervisionar o funcionamento regular da Sala/Ambiente de Leitura, cuidando da organização e do controle patrimonial do acervo e das instalações;
- XV – organizar, na escola, ambientes de leitura alternativos.

Nota-se, pelas especificidades do modelo e das atribuições, por consequência, que os profissionais selecionados para atuação no projeto devem atender a um determinado perfil, que inclui, entre outras características, uma grande disposição ao aprendizado, ao trabalho conjunto com seus pares e intensa formação em serviço.



3. Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI)

Para que essas atribuições sejam viáveis e efetivas, é imprescindível que esses profissionais se dediquem, exclusivamente, a uma unidade escolar e em tempo integral. Por este motivo, nessas escolas se instituiu o **Regime de Dedicação Plena e Integral**, que se caracteriza pela atuação numa única escola com prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar (docente) ou de gestão especializada (diretor e vice-diretor de escola e Professor Coordenador). Além das horas em atividades com alunos, todas as **horas de trabalho pedagógico** (coletivo e livre) devem ser exercidas na unidade escolar.

Quadro 7 – Acúmulo e carga horária

Escola de Ensino Integral: 40 (quarenta) horas

Período noturno: 25 (vinte e quatro) horas

Total: 65 horas semanais

A este profissional, é vedado o desempenho de qualquer outra atividade remunerada durante o horário de funcionamento da escola (artigo 1º da LC nº 1.164/2012). Desta forma, permite-se o **acúmulo legal**, desde que seja no período noturno e com carga horária limitada à 25 horas, devido ao limite legal de 65 horas semanais determinado pela lei que institui Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997 alterada pela Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013).

Quadro 8 – Cálculo da GDPI e da Remuneração total

<p>A. Diretor de Escola – Faixa II Salário-base (200 horas): R\$ 2.654,21 GDPI: 75% x R\$ 2.654,21 = R\$ 1.990,66 Gratificação de função: R\$ 500,00 Remuneração total = R\$ 5.644,87</p> <p>B. PEB II – Faixa 1/Nível I sem ATS Salário-base (200 horas): R\$ 2.257,84 GDPI: 75% x R\$ 2.257,84 = R\$ 1.693,38 Remuneração total = R\$ 3.951,22</p> <p>C. PEB II – Faixa 1/Nível II sem ATS Salário-base (200 horas): R\$ 2.370,73 GDPI: 75% x R\$ 2.370,73 = R\$ 1.778,05 Remuneração total = R\$ 4.148,78</p>	<p>D. PEB II – Faixa 1/Nível II com 1 ATS Salário-base (200 horas): R\$ 2.370,73 GDPI: 75% x R\$ 2.370,73 = R\$ 1.778,05 ATS (5%) = R\$ 118,54 Remuneração total = R\$ 4.267,32</p> <p>E. PEB II – Faixa 1/Nível II com 1 ATS + ALE Salário-base (200 horas): R\$ 2.370,73 GDPI: 75% x R\$ 2.370,73 = R\$ 1.778,05 ATS (5%) = R\$ 118,54 ALE (40 horas) = R\$ 450,00 Remuneração total = R\$ 4.717,32</p>
--	---

Justamente pela dedicação integral e exclusiva a uma única unidade escolar do programa e pelas atribuições adicionais bastante diferenciadas, esses profissionais fazem jus à Gratificação de Dedicação Plena e Integral – GDPI, que corresponde a 75% do respectivo salário-base. Por se tratar de salário-base, não entra na base de cálculo dessa gratificação, nenhuma das vantagens, como quinquênios e

adicional por local de exercício (ALE). Ao mesmo tempo, sobre esta gratificação também não incidem as vantagens. O quadro 8 exemplifica o cálculo da gratificação e da remuneração total para diferentes situações¹.

Pelo quadro 8, nota-se que a GDPI apenas se altera quando altera o salário-base. Por exemplo, nos casos A e B, os salários diferem devido ao nível da Evolução Acadêmica. Já nos casos C, D e E o valor do salário-base é o mesmo (relativo à faixa 1/nível II da escala de vencimentos do PEB II) e, portanto, mantém-se o mesmo valor da gratificação (GDPI), mas o valor total da remuneração difere em função de outras vantagens e benefícios – Adicional por Tempo de Serviço (ATS), no caso D, e Adicional por Local de Exercício (ALE), no caso E.

Esta gratificação não é incorporada ao salário-base, em hipótese alguma. Não funcionando, portanto, como a gratificação de função de professor coordenador ou de vice-diretor. Mas seu valor é **computado proporcionalmente nos proventos da aposentadoria** (§ 2º do artigo 11 da LC nº 1.164/12 com redação dada pela LC nº 1.191/12), ou seja, os servidores contribuirão para a aposentadoria considerando a GDPI, e, portanto, no momento de cálculo do valor da aposentadoria, a contribuição da GDPI será considerada.

“Artigo 11 - Fica instituída a Gratificação de Dedicação Plena e Integral - GDPI, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função-atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI, em exercício nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, desde que observadas as disposições desta lei complementar e de seu regulamento.

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

§ 2º - Para os integrantes do Quadro do Magistério que vierem a se aposentar com fundamento nos artigos 3º e 6º da Emenda à Constituição Federal nº 41, de 19 de dezembro de 2003, e no artigo 3º da Emenda à Constituição Federal nº 47, de 5 de julho de 2005, o valor da GDPI será calculado proporcionalmente, à razão do tempo de contribuição previdenciária, relativa a essa gratificação, sobre o tempo total de contribuição para aposentadoria.

§ 3º - Sobre a GDPI incidirão os descontos previdenciários e de assistência médica, vedada a incidência de vantagem pecuniária de qualquer espécie.”

4. Módulo de professores

A quantidade de professores por escola depende do módulo de turmas que determina o total de aulas disponíveis. Se a escola for “pequena” (menos de 10 turmas) não caberá um professor por disciplina e as vagas de professor, na escola, deverão ser preenchidas por candidatos que tenham condições de assumir mais de uma disciplina na área (principalmente em na área de ciências da natureza e matemática e de ciências humanas) de forma que, no conjunto, a quantidade de professores seja suficiente para assumir as aulas disponíveis.

¹ É possível encontrar informações para outras faixas pelo link <http://www.recursoshumanos.sp.gov.br/retribuicao.asp?pagina=educacao2>.



Professor: a jornada de 40 horas semanais equivale a 48 aulas, das quais 32 aulas correspondem ao limite legal de 2/3 de atividades com alunos. Essas 32 aulas são distribuídas da seguinte forma, na média:

- ✓ 24 aulas em disciplinas da Base Nacional Comum - incluindo as aulas de práticas de ciências/experimentais para os professores da área de ciências da natureza e matemática (mínimo de 20 aulas) – para as disciplinas de Educação Física e Arte utiliza-se o parâmetro de 26 aulas;
- ✓ 2 aulas em disciplinas eletivas (na grade horária, as disciplinas eletivas devem ser colocadas no mesmo horário para todas as turmas, de forma que todos os professores ficam disponíveis para as atividades dessa disciplina no horário definido);
- ✓ 2 aulas em outras atividades complementares da parte diversificada;
- ✓ 4 aulas sem atribuição, em que o professor está à disposição da escola para substituição de aulas, tutoria, entre outras atividades que se julgarem necessárias, entre as quais complemento ao tempo de trabalho pedagógico individual do professor;

PCA: a jornada de 40 horas semanais equivale a 48 aulas, das quais 24 aulas são exercidas na coordenação de área e 24 aulas como professor. Dessas 24 aulas, 16 aulas correspondem ao limite legal de 2/3 de atividades com alunos, distribuídas da seguinte forma, na média:

- ✓ 12 aulas em disciplinas da Base Nacional Comum - incluindo as aulas de práticas de ciências/experimentais para os professores da área de ciências da natureza e matemática (mínimo de 10 aulas);
- ✓ 2 aulas em disciplinas eletivas (na grade horária, as disciplinas eletivas devem ser colocadas no mesmo horário para todas as turmas, de forma que todos os professores ficam disponíveis para as atividades dessa disciplina no horário definido);
- ✓ 2 aulas sem atribuição, em que o professor está à disposição da escola para substituição de aulas, tutoria, entre outras atividades que se julgarem necessárias, entre as quais complemento ao tempo de trabalho pedagógico;

Já com sua jornada dividida em docência e coordenação de área, cujo foco de atuação consiste nas disciplinas da Base Nacional Comum, o PCA deve concentrar sua atuação docente prioritariamente nessas disciplinas, podendo atuar apenas nas disciplinas eletivas entre as disponíveis da parte diversificada/atividades complementares. Mesmo a atuação na disciplina eletiva pode ser abortada se houver necessidade do PCA assumir mais aulas para garantir o cumprimento das disciplinas da BNC (quando adicionar outro professor não se viabiliza, pelo excesso).

Consulte o documento “Ensino Integral - Orientações para definição de módulo das escolas – 2014.pdf” e o arquivo “Ensino Integral - Planilha de referência para definição do módulo de professores - 2014.xls” para simular a quantidade de professores em função da quantidade de turmas e de alunos. Trata-se de uma referência padrão, de forma que qualquer número de professores diferente do que o proposto na planilha pode ser encaminhado para avaliação por parte da equipe responsável pelo Programa.

5. Quadro de Apoio Escolar

Não há alterações na composição e nas atribuições dos profissionais do Quadro de Apoio Escolar. A única modificação é a duplicação do módulo de pessoal, uma vez que a escola funciona em período integral, da forma já definida para a Escola de Tempo Integral (ETI).

Este quadro é o único que mantém o cargo na unidade escolar, havendo, ainda a vaga para o Gerente de Organização Escolar, a ser preenchido conforme os procedimentos comuns às demais escolas estaduais (Decreto nº 58.379, de 6 de setembro de 2012).

6. Processo de credenciamento

Para participar do processo de credenciamento, os profissionais precisam preencher os **requisitos mínimos**, a saber (Decreto 59.354/2013 e Resolução 65/2013):

“I - com relação à situação funcional:

a) sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nessa situação; ou
b) sejam titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade portadores de licenciatura plena, mesmo que se encontrem em situação de readaptação, sendo que, nesse caso, apenas para atuação na Sala ou Ambiente de Leitura;

II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem;

III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;

IV - estejam amparados pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e tenham sido aprovados em Processo Seletivo Simplificado, no caso dos ocupantes de função-atividade e dos estáveis nos termos da Constituição Federal de 1988 e nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT;

V - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicação Plena e Integral - RDPI em uma das escolas do programa.”

Como se trata do ensino nos níveis médio e anos finais do ensino fundamental, são elegíveis para atuar no modelo os professores com **licenciatura plena** e habilitados nas disciplinas ministradas nesses segmentos, desde que efetivos ou ocupantes de função atividade - categoria F/P/N. Não se admite a contratação de professores temporários nessas escolas². Para diretor de escola, basta que seja efetivo ou esteja designado nessa situação.

Todos devem ter **experiência mínima de 3 anos na rede estadual**, estejam ou não cumprindo estágio probatório, uma vez que o vínculo com esta rede pode ter se iniciado antes da efetivação por concurso (professores temporários). O professor que se encontra em situação de readaptação também pode atuar na escola, mas exclusivamente como professor responsável por sala/ambiente de leitura e desde que o rol de atividades do CAAS seja compatível com as atribuições previstas.

Finalmente, são elegíveis apenas os profissionais que tenham disponibilidade e venham a **aderir de forma voluntária ao Regime de Dedicação Plena e Integral**.

² A substituição dos docentes, em caso de ausências de curta duração, deverá ser realizada pelos demais docentes da escola, por coordenação da equipe gestora, como já descrito nas atribuições dos professores e professores coordenadores de área.

Todos os profissionais que desejam atuar no projeto, seja como docente ou como integrante da equipe gestora, deverão passar pelo processo de credenciamento.

Esse processo respeita o caráter diferenciado do modelo, com avaliação do perfil dos candidatos em relação às competências esperadas para o Regime de Dedicação Plena e Integral. Esse processo é conduzido pelas respectivas Diretorias de Ensino das escolas participantes e, atualmente, envolve a inscrição prévia, análise de assiduidade e entrevista para avaliação por competência.

Os dados de assiduidade fornecem alguma informação em relação ao histórico de comprometimento que este profissional manteve no exercício de sua função/cargo na rede estadual. Analisam-se as informações dos últimos três anos, e desconta-se toda e qualquer ausência do profissional para cômputo do indicador, com exceção das ausências decorrentes de férias, licença-gestante, licença-paternidade, licença-adoção e licença-prêmio.

Para o uso da metodologia de avaliação por competências na entrevista, os profissionais responsáveis das respectivas Diretorias de Ensino são formados pela Secretaria de Educação, com apoio de especialistas.

Os profissionais **que já atuam nas escolas** que aderiram ao programa têm preferência para atuar na respectiva unidade, desde que estejam dispostos a trabalhar em Regime de Dedicação Plena e Integral e desempenhar as atribuições diferenciadas das novas funções. Esses requisitos são essenciais para o efetivo funcionamento do programa.

6.1. Seleção dos profissionais de Suporte Pedagógico

O **Diretor de Escola** (efetivo ou designado) que já atua na unidade será mantido desde que manifeste seu interesse a ocupar a função de diretor no momento da inscrição, assim como no caso das funções de vice-diretor e de professor coordenador.

A função de **vice-diretor** e **professor coordenador geral** deve ser preenchida por indicação do diretor da respectiva unidade e poderá ser designado no programa desde que atenda aos requisitos e esteja entre os 3 (três) primeiros colocados no processo de credenciamento.

Como a seleção ocorrerá em data previamente definida e já prevista no cronograma do projeto, é importante que o Diretor já instrua mais de um docente, candidatos à função de vice-diretor, que se inscrevam e participem do processo de credenciamento.

O **professor coordenador de área** deverá ser escolhido entre os pares no início do ano letivo.

7. Movimentação dos profissionais

7.1. Quadro do Magistério

As escolas participantes do programa não comportam cargos, portanto, não haverá profissionais do Quadro do Magistério lotados nessas unidades. O principal motivo está na necessidade de transferir aqueles que optem por não permanecer no programa, seja previamente ou durante seu

funcionamento, e aqueles que não apresentem desempenho suficiente para se manter, uma vez que a permanência do profissional está sujeita a uma avaliação de desempenho frequente e manutenção dos requisitos iniciais de participação. Dessa forma, o profissional não poderá se manter vinculado à referida unidade, devendo sua transferência ser ágil para substituição imediata.

O processo de adesão da escola ocorre antes do processo de remoção do Quadro do Magistério da rede estadual de ensino. Assim, garante-se aos profissionais com sede de classificação do cargo na unidade que aderir ao Programa Ensino Integral a oportunidade de se inscreverem no processo de remoção para que estes concorram e optem pelas vagas que lhes são preferidas para classificar o respectivo cargo.

Caso contrário, conforme prevê a legislação do Regime de Dedicação Plena e Integral, a sede de classificação do cargo será removida para a unidade mais próxima³ (remoção *ex officio*).

- Os docentes efetivos e não efetivos que foram designados no RDPI não participarão do processo de atribuição de aulas e permanecerão classificados nessa unidade, sendo designados junto ao Programa a partir do primeiro dia letivo;
- Os docentes que não aderiram ou não foram selecionados para atuarem no RDPI participarão do processo inicial de atribuição de aulas, concorrendo às aulas na unidade escolar para a qual foram removidos.
 - Se atendidos no processo inicial de atribuição na escola, serão removidos *ex-officio* (titulares de cargo) ou transferidos (cat. P/F) e permanecerão classificados nessa unidade;
 - Se não atendidos na escola, participarão da atribuição na Diretoria de Ensino e serão removidos *ex-officio* (titulares de cargo) ou transferidos (cat. P/F) para a escola em que tiveram aulas atribuídas, tendo opção de retorno para a unidade escolar de transferência no 1º dia da atribuição.
 - Se no processo inicial de atribuição não forem atendidos em nível de Diretoria de Ensino, permanecerão classificados nessa escola da transferência no 1º dia da atribuição, com remoção *ex-officio* (titulares de cargo) ou transferência (cat. P/F), na condição de adidos (titulares de cargo) ou com horas de permanência (cat. P/F).

Promoção pelo Mérito

Para participar da prova de Promoção pelo Mérito, a contagem do tempo de permanência na escola não será interrompida para os profissionais que serão removidos *ex-officio*, ou seja, que não participam ou não são atendidos na remoção. Dessa forma, a decisão sobre tentar a remoção ou não da sede de classificação do cargo, trata-se de uma decisão pessoal de cada profissional e deve pesar a vantagem de escolher o destino do cargo com a desvantagem de interromper a contagem de tempo de permanência na escola para efeitos de promoção.

É importante ressaltar que a permanência dos profissionais do Magistério na equipe escolar está condicionada a dois aspectos (artigo 10 da LC nº 1.164/2012):

³ Lei Complementar nº 1.191/2012, artigo 3º §6º.

“(…)

I - aprovação, em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas Escolas;

II - atendimento das condições estabelecidas no artigo 1º desta lei complementar, aplicando-se, em caso de inobservância, apurada em processo administrativo, as sanções estabelecidas na legislação em vigor, sem prejuízo da prévia e imediata cessação a atuação na Escola”

7.2. Quadro de Apoio Escolar

A situação dos profissionais do QAE no projeto de Ensino Integral difere daquela do QM, no sentido de que não precisam atender a um regime de trabalho diferente dos demais funcionários da rede, com atribuições específicas. Afinal, as atividades dos funcionários permanecem as mesmas.

Dessa forma, não passando por um processo de avaliação e não tendo a necessidade de movimentá-los, as unidades do projeto comportam cargos de Agente de Organização Escolar e função de Gerente de Organização Escolar. Assim, as vagas dessas escolas são oferecidas no concurso de remoção do QAE e entre as opções para os ingressantes. E, em tendo profissionais certificados para a função de Gerente de Organização Escolar, este será alocado para a respectiva unidade.

No entanto, enquanto o módulo não estiver completo com efetivos, as unidades escolares podem contratar funcionários para as escolas, respeitada a legislação vigente, devendo observar a contagem em dobro do número de salas para cálculo do módulo do QAE.

8. Avaliação das equipes escolares

Dada a complexidade envolvida nas novas funções e a necessidade de garantir o efetivo funcionamento da proposta, são desenvolvidas intensas e contínuas ações de formação para dotar os profissionais das competências e habilidade necessárias à realização das atividades previstas. E, para tanto, devem ser desenvolvidos mecanismos que mensurem o efetivo desempenho dessas atividades, para diagnosticar a origem das dificuldades dos profissionais e, com isso, as necessidades de formação.

A dedicação e compromisso do educador sustentam sua permanência numa escola em que cada um se constitui em peça chave da engrenagem que faz com que o programa funcione. Essa avaliação, portanto, é de suma importância para o trabalho de cada educador e de toda equipe escolar, bem como para a efetiva formação de nossos adolescentes e jovens. E a avaliação realizada por cada profissional em relação ao trabalho de seus pares, como profissionais, forma o conjunto de um diagnóstico efetivo.

Trata-se da oportunidade para que cada educador atue como corresponsável em seu desenvolvimento e no desenvolvimento dos demais profissionais viabilizando que a avaliação identifique com clareza os desafios a serem superados e as potencialidades que podem ser aproveitadas em prol da formação dos pares.

A avaliação de desempenho possibilita:

- ✓ Conscientização da percepção de si próprio, pares e gestores;
- ✓ Priorização de ações para definição do plano individual de formação;
- ✓ Informações para devolutiva sobre comportamentos resultados;
- ✓ Clareza do que é esperado de cada função;
- ✓ Informações para a gestão de desempenho dos profissionais do Programa (formações e ações de desenvolvimento mais adequadas para o programa, reconhecimento de pessoas, cessação de designação etc).

8.1. Mapa de competências do Regime de Dedicação Plena e Integral

Todos os profissionais do Quadro do Magistério são avaliados no desempenho de suas atribuições e no desenvolvimento das competências previstas para o Regime de Dedicação Plena e Integral (quadro 9).

Quadro 9 – Competências e macroindicadores

PREMISSAS	COMPETÊNCIAS	MACROINDICADOR
Protagonismo juvenil	Protagonismo	Respeito à individualidade Promoção do protagonismo juvenil Protagonismo sênior
Formação continuada	Domínio do conhecimento e contextualização	Domínio do conhecimento Didática Contextualização
	Disposição ao autodesenvolvimento contínuo	Formação contínua Devolutivas Disposição para mudança
Excelência em gestão	Comprometimento com o processo e resultado	Planejamento Execução Reavaliação
Corresponsabilidade	Relacionamento e corresponsabilidade	Relacionamento e colaboração Corresponsabilidade
Replicabilidade	Solução e criatividade	Visão crítica Foco em solução Criatividade
	Difusão e multiplicação	Registro de boas práticas Difusão Multiplicação

Essas competências foram desenvolvidas no âmbito da reformulação do Processo de Credenciamento, a partir de grupos focais com professores, gestores e profissionais das Diretorias de Ensino



participantes do programa e os gestores no órgão central. Esse modelo de competências permite o alinhamento das diversas frentes da **gestão de desempenho dos profissionais** no Programa, desde a avaliação de candidatos do processo de credenciamento à avaliação dos profissionais que já atuam em Regime de Dedicação Plena e Integral, bem como o desenvolvimento de plano de formação e de reconhecimento de profissionais.

Para cada competência, foram desenvolvidos macroindicadores que definem o comportamento esperado no âmbito da competência e, em seguida, os microindicadores que detalham esse comportamento para cada função do modelo.

8.2. Avaliação 360º: competências

Para que a avaliação capte todas as perspectivas da atuação do educador nessas dimensões, todos aqueles que têm condições de avaliar a atuação do profissional serão avaliadores. Dessa forma, os alunos e demais colegas de trabalho deverão avaliar o educador para que a avaliação seja a mais completa possível. As perguntas avaliativas de cada agente avaliador contempla a perspectiva na qual esse apresenta condições de avaliar a atuação do educador. Ou seja, cada avaliador responde questões nas atividades em que tem contato direto com o profissional avaliado. No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho colaborativo; o professor coordenador de área e coordenador geral avaliam a atuação como professor, na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante.

8.3. Comprometimento com a atuação no Programa

Além dos questionários da avaliação das competências, em 2014 foram considerados critérios de comprometimento dos profissionais com a atuação no programa, com critérios de assiduidade, considerando o registro de ausências, e o cumprimento das ações planejadas nos instrumentos de gestão.

Figura 3 – Programa Ensino Integral: fluxo e cronograma da movimentação dos profissionais do Quadro do Magistério das unidades do programa

