



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

Campus Presidente Prudente

RENAN MOREIRA ULLOFFO

**A PERCEÇÃO DOS GESTORES SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL
(PEI): INOVAÇÃO OU REINVENÇÃO?**

Presidente Prudente- SP

2021

RENAN MOREIRA ULLOFFO

**A PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL
(PEI): INOVAÇÃO OU REINVENÇÃO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao conselho do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente – SP, para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi

Presidente Prudente- SP

2021

U42p

Ulloffo, Renan Moreira

A percepção dos gestores sobre o Programa Ensino Integral (PEI) :
inovação ou reinvenção? / Renan Moreira Ulloffo. -- Presidente
Prudente, 2021

179 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Renata Portela Rinaldi

1. Programa Ensino Integral. 2. Gestão Escolar. 3. Diretor(a). 4.
Vice-diretor(a). 5. Professor Coordenador Geral. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RENAN MOREIRA ULLOFFO

**A PERCEPÇÃO DOS GESTORES SOBRE O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL
(PEI): INOVAÇÃO OU REINVENÇÃO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Conselho do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp, campus Presidente Prudente – SP, como um dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi (Videoconferência)

Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp / Campus de Presidente Prudente, SP.

Profa. Dra. Ana Paula Gestoso de Souza (Videoconferência)

Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / UFSCar.

Profa. Ms. Raquel Pozzenato Silazaki (Videoconferência)

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp / Campus de Presidente Prudente, SP.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a melhor parte de mim, às mulheres de minha vida. Minha mãe Eliane Valadão Moreira Ulloffe e minha avó materna Maria Valadão Moreira (*In Memoriam*) que em suas essências de vida me ensinaram o sentido de “ser” um humano.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus que em sua onipresença abençoou todo meu caminho e colocou em minha vida meus amigos, ousadas oportunidades, conquistas e principalmente discernimento para a vida.

A minha Família...

Aos meus pais Eliane e Luiz, pelas oportunidades, pelos estudos e conhecimentos, mas em especial a minha mãe que independente de tudo acredita e aposta em minhas decisões e mesmo distante se mantém perto, com seu jeito simples e sua maneira de viver a vida contribuiu em boa parte desse trabalho.

Agradeço a meus irmãos Luan e Nathan, em especial ao Luan por abrir as portas e mostrar o caminho do Ensino Superior e a minha cunhada Bruna que conquistou a todos com seu jeito simples, simpático e carismático.

Grupo de pesquisa FPPEEBS...

Gostaria de agradecer ao grupo de pesquisa "Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior" (FPPEEBS) por toda aprendizagem, conhecimento, compartilhamentos. Agradeço em especial à Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto pelos momentos em grupo e por mostrar a importância de lutar pela educação, bem como os demais membros do grupo, em especial, Raquel Pozzenato Silazaki, Samanta Antunes Kasper, Adriana Locatelli, Edir Neves Barboza, Paula Miecó Koizumi Masuyama e Lais Agnes da Silva.

Aos meus professores da graduação...

Agradeço aos meus professores da graduação em que cada qual em suas particularidades colaboraram para minha formação, meu sincero obrigado: Divino José da Silva; Ana Luzia Videira Parisotto; Andréia Cristiane Silva Wiezzel Suguisava; Fabio Camargo Bandeira Villela; Rosiane de Fátima Ponce; Ana Paula Oliveira Rescia; Renata Maria Coimbra; Renata Portela Rinaldi; Vanda Moreira Machado Lima; Rodrigo Barbosa Lopes; Cinthia Magda Fernandes Ariosi; Katia Maria Roberto de Oliveira Kodama; Paulo Roberto Brancatti; Fátima Aparecida Dias Gomes Marin; Renata Junqueira de Souza; Onaide Schwartz Correa de Mendonça; Paulo Cesar de Almeida Raboni; Eliane Maria Vani Ortega; Nair Correia Salgado de Azevedo; Alberto Albuquerque Gomes; Berta Lucia Tagliari Feba; Lais Agnes da Silva; Ana Carolina Colnago Roco de Azevedo; Sorrana Penha Paz Landim; Joana Angélica Bernardo de Oliveira; Ariadne de Sousa Evangelista, Marta Campos de Quadros e Bruno Leonardo Galdino de Azevedo.

Aos moradores do D4...

Gostaria de agradecer ao eterno D4, casa dos prazeres, pelos momentos de risos, apoios, conselhos, noites de pastéis, almoços aos domingos, a vocês meu muito obrigado, em especial, ao meu estilista favorito Jean Lumiere, a Mariana Castro que às quintas íamos ao centro; a Laís Honorato que foi um ser humano iluminado em minha vida, com sua fofura e senso de humor que só você tem, além de me convencer que Coca-Cola é saudável aos olhos de quem a vê.

Agradeço também a Karol Trevisan pelas dicas culinárias, os maiores risos que foram tirados de mim e por deixar junto a Pamela Bar´s e Lohayna (com seu pacotinho de mundo Cecília) que eu acompanhasse seus trabalhos pedagógicos que colaboraram para a minha decisão em começar Pedagogia. Por fim, agradeço à Yara pelos gritos que me faziam chorar, aos regimes que sempre abria mão para podermos comer batatas fritas com bacon e por sempre me mostrar que o amanhã é relativo, porque como dizia “amanhã eu começo o regime” e esse amanhã que nunca chegou, e a minha querida Giulia, pelas aulas de hidroginástica, as aulas de dança que nunca aprendi porque sou duro, aos seus risos de deboche que são os melhores, pelos gritos, e certamente por ser a dona do olhar mais irônico desse mundo, obrigado por ser quem você é, com toda simplicidade, mas que muda as pessoas.

Amigos da faculdade...

Gostaria de agradecer também aos meus colegas de sala e amigos da faculdade, especialmente, Carol (Maria Carolina) Mariah, Rafaela Daniela que é a dona da simpatia e alegria, ao meu parceiro Igor Takata pelas conversas sobre jogos, desenhos, mangás e os mais diversos assuntos, à Amanda Andrin por me ensinar a necessidade de ter gratidão a tudo que conquisto, Carla Bressan (minha modelo favorita), à Berta pela simplicidade e pelo sorriso que me faz sorrir nos momentos mais inoportunos, à Júlia Piciula, minha blogueira dos cabelos mais coloridos desse mundo, ao Dudu Tomilheiro pelas tardes jogando stop e por me apresentar os melhores filmes e pelos abraços mais aconchegantes que ganhei em Presidente Prudente, à Emilly Hoxsana mulher de garra, fibra, autoestima e a dona das melhores receitas culinárias. Por fim, a pessoa que passei um dos melhores momentos da minha vida, Miriam Furuzhima, que me apoiou nos estudos, me chamou a atenção quando foi preciso, mas sempre esteve com um sorriso no rosto que alegrava a todos em sua volta, e às minhas vizinhas Sorrana e Júlia Tereza pelas conversas e encontros cheios de comidas e bate papos que tivemos em casa.

Amigos...

Ao meu eterno companheiro Rafael Rebes que muito me ensinou e sempre esteve me apoiando e sendo parceiro na vida, obrigado por sempre me mostrar que é possível quando se deseja, e como dizia “Deus nunca dá uma cruz maior do que podemos carregar”.

Gostaria de deixar meus mais sinceros agradecimentos para aquela que tem o nome mais exótico do mundo Cheyenne, Chey, Chey Mix, Sheyene ou será Shay? A única pessoa nessa vida que me trouxe problemas, mas que eu agradeço por eles, pelos seus “Renan resolve pra mim”, “pode liberar essa OS?”, “libera esse endereço pra mim?”, entre outros mil problemas. Aquela que é dona do “bom dia” mais longo dos meus finais de semana e que sempre acreditou em mim, que nos momentos mais difíceis me mostrou que o amor, a compaixão e a empatia devem sempre ser e estar como parte de nós. Obrigado!

Não poderia deixar de agradecer a minha eterna amiga e companheira Érica Bernardes (Bê) e seus pacotinhos de mundo (João Leonardo e Pedro), pelos conselhos, risos, puxões de orelha, ensinamentos, partilha de informações e principalmente por contribuir no meu processo de amadurecimento como ser humano e profissional, com você aprendi que o “sorriso”, a “generosidade” e a “afetividade” são as maiores dádivas que podemos ter. Para quem eu daria o mundo inteiro, meu mais sincero e respeitoso obrigado!

Ao meu amigo Marcelo Tenório que com sua solidariedade muito me ensinou, ao Djabo; José Maria (Langa) e sua família, Isménia (Mana Ninha); Maria Inocência (Mana Nucha); Benedita (Mana Bela); Adulusio (Doce); Lalau; Maria Inocência; Benedito Langa e não podendo esquecer das minhas sobrinhas de coração Tamica e Sharon pela simpática e simplicidade moçambicana e acolhedora, aos meus amigos/companheiros do meu antigo trabalho, André Nunes (homem de muita sabedoria e empatia); Érica Mendes (com sua beleza e simpatia); Priscila (mulher altruísta, carismática e confiável) e a Néia (o maior exemplo de determinação e honestidade).

Dentre meus colegas, um obrigado especial ao meu primeiro amigo “doutor” José Eduardo Lanuti pelas sábias palavras que me foram dadas, as trocas de experiências, os conselhos, desabafos e por ajudar sempre que precisei. E outro, também muito especial, para a minha parceira de casa Bruna (ou Bruninha motosserra) pelas noites com prosas e vinhos, pelas jantares especiais, por sempre me lembrar que exercícios são essenciais para o corpo e a mente e certamente por me ensinar dia a dia sobre a Educação para Jovens e Adultos (EJA) e por lutar constantemente para a formação das pessoas privadas de liberdade.

Da pesquisa...

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento de minha primeira Iniciação Científica na modalidade PIBITI e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) sob o processo nº 2019/14946-0 por acreditar em nossa pesquisa e pelo fomento de 12 meses.

Um agradecimento em especial a todos meus entrevistados que mesmo neste momento difícil de pandemia, dedicaram esforços e despenderam tempo para colaborar com nosso trabalho. Com vocês aprendi muito sobre a vida e como a educação transforma e (re)significa as pessoas que nela acreditam. Obrigado por serem exemplo de profissionalismo.

De todos agradecimentos, os mais especiais são...

Agradeço às professoras Ana Paula Gestoso de Souza e Raquel Pozzenato Silazaki por comporem essa banca examinadora.

Às minhas parceiras de graduação e da vida, Sarah e Amanda (vulgo Rosa). Primeiramente, à Sarah que ao longo da nossa amizade muito me ensinou, contigo aprendi que por mais turbulenta que é a tempestade e nos obrigue a tomar caminhos diferentes, no final tenho a certeza que nos reencontremos em um novo porto. Contigo vivi momentos que hoje se configuram como memórias inenarráveis, como você gosta de dizer. A você tenho muito o que agradecer por esses 6 anos de amizade e pelos próximos e eternos anos que estão por vir. Para você meu mais puro e sincero obrigado!

Não poderia deixar de agradecer à Amanda (Rosa), minha eterna amante de unicórnios, pela parceria nos trabalhos da graduação, pelas trocas de ofensas que na verdade mais eram trocas de carinho e cuidado do que qualquer outra coisa. É com esse seu "jeitinho caridoso e fantasioso" de levar a vida que me faz a cada dia acreditar em um novo amanhã. Obrigado!

A minha segunda família (Márcia, José, Gabriela e Matheus Cortes), em especial, ao meu parceiro da vida Mateus Fachin Pedroso, que ao longo desses anos acompanhou e muito contribuiu para minha construção pessoal e profissional. Dono do sorriso mais cativante e puro desse mundo, com seu jeito próprio, simples e humilde de ver e levar a vida muito me motivou a não apenas sobreviver, mas sim viver. Obrigado por sempre ser meu sossego nas maiores turbulências da vida, ser meu amparo em situações que me demonstrei inseguro, acolhedor, zeloso e, principalmente, por ser meu maior confidente. A ti desejo os sentimentos mais nobres desse mundo.

Por fim, não menos importante, agradeço a minha orientadora Renata Portela Rinaldi que sempre acreditou em meu potencial, nas minhas loucuras de vida, em minhas escolhas e permitiu que eu lutasse pelos meus sonhos. Com seu jeito autêntico contribuiu para que eu acreditasse mais em mim, fato que corroborou para concretização desse meu processo formativo, que concatena meu lado pessoal e profissional. Agradeço por ser essa pessoa humana e humilde, pois com você muito aprendi sobre a vida e como ser uma pessoa melhor dia após dia. Obrigado pelas melhores orientações que vão para além do acadêmico.

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

[...] é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire, [19--]

RESUMO

O trabalho em tela foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (FPPEEBS), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Vincula-se a uma pesquisa maior intitulada Rede de Pesquisa e Formação sobre Educação Integral: experiências, movimentos, inovação e desafios contemporâneos (RINALDI, 2016). Teve como principal objetivo analisar a configuração e as possíveis inovações do Programa Ensino Integral (PEI) a partir da ótica dos gestores, tomando o caso particular das escolas estaduais do município de Presidente Prudente, SP. O delineamento metodológico da investigação se pautou na abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e documental; e da pesquisa de campo, desenvolvida em três (3) escolas que fazem parte do Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo e com a participação de oito (8) profissionais da educação que atuam na equipe de gestão escolar, a saber: diretor, vice-diretor e professor coordenador geral. Os principais instrumentos de coleta de dados na pesquisa de campo foram o questionário e a entrevista semiestruturada. O procedimento de análise dos dados se pautou na perspectiva descritivo-interpretativa. Como resultado, verificamos que o programa trouxe muitas mudanças durante seu desenvolvimento, tais como: mudanças físicas, significações e ressignificações na aprendizagem dos alunos, comprometimento e compromisso dos profissionais, parceria com a família e comunidade, a disciplina discente, entre outras de igual relevância educacional. Identificamos algumas inovações no PEI, no que se refere: a estrutura da escola com a inserção de tecnologias, laboratórios, entre outros recursos materiais, currículo interdisciplinar, a formação dos profissionais no que tange à docência, regime de dedicação em uma mesma escola Regime de Dedicação Plena Integral (RDPI), protagonismo nas ações dos alunos, comprometimento relacional, entre outras inovações de tamanha importância. Entretanto, como todo sistema educacional que depende de sistemas e políticas educacionais, apresentou também algumas fragilidades, como: falta de recursos humanos e financeiros, falta de manutenção, falta de verba pública, sobrecarga de trabalho docente, entre outros. Por fim, em linhas gerais, a partir da percepção que os gestores têm do programa, foi possível verificar que o PEI trouxe uma melhoria na educação dos alunos, por exemplo, com o elevado índice de desempenho do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), os avanços em infraestrutura e valorização do trabalho da equipe pedagógica (professores e profissionais da educação), todavia é necessário o constante estudo sobre o objeto, ou seja, um olhar direcionado às fragilidades – que já se tornam expressivos pela fala dos participantes da pesquisa – evitando que um programa com grande impacto educacional como esse perca seu principal objetivo que é o de educar e formar um jovem autônomo, solidário e competente.

Palavras-chave: Programa Ensino Integral. Gestão escolar. Diretor. Vice-diretor. Professor Coordenador Geral. Inovações.

ABSTRACT

The work on screen was developed within the scope of the Research Group Teacher Training and Teaching Practices in Basic and Higher Education (FPPEEBS), from the Faculty of Science and Technology of the State University of São Paulo “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). It is linked to a larger research entitled Research and training network on integral education: experiences, movements, innovation and contemporary challenges (RINALDI, 2016). Its main objective was to analyze the configuration and possible innovations of the Integral Education Program (PEI) from the perspective of managers, taking the particular case of state schools in the city of Presidente Prudente, SP. The methodological design of the investigation was based on the qualitative approach, through bibliographic and documentary research; and field research, developed in three (3) schools that are part of the Integral Education Program (PEI) in the state of São Paulo and with the participation of eight (8) education professionals who work in the school management team, namely: director, deputy director and general coordinating professor. The main instruments of data collection in the field research were the questionnaire and the semi-structured interview. The data analysis procedure was based on the descriptive-interpretative perspective. As a result, we found that the program brought many changes during its development, such as: physical changes, meanings and resignifications in student learning, commitment and commitment of professionals, partnership with family and community, student discipline, among others of equal relevance educational. We identified some innovations in the PEI, such as: the school structure with the insertion of technologies, laboratories, among other material resources, interdisciplinary curriculum, the training of professionals with regard to teaching, dedication regime in the same school (RDPI), protagonism in the students' actions, relational commitment, among other innovations of such importance. However, like any educational system that depends on educational systems and policies, it also presented some weaknesses, such as: lack of human and financial resources, lack of maintenance, lack of public funds, overload of teaching work, among others. Finally, in general, from the perception that managers have of the program, it was possible to verify that the PEI brought an improvement in the education of students, for example, with the high performance index of IDESP, the advances in infrastructure and appreciation of the work of the pedagogical team (teachers and education professionals), however, it is necessary to constantly study the object, that is, a look directed at the weaknesses - which are already becoming expressive by the speech of the research participants - preventing a program with great educational impact like this miss its main objective which is to educate and train an autonomous, supportive and competent young person.

Keywords: Integral Education Program. School management. Director. Vice director. General Coordinating Professor. Innovations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Caminhos da Educação Integral no país e no Estado de São Paulo.....	47
Figura 2: Linha temporal das resoluções Programa Ensino Integral.....	88
Figura 3: Site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP).....	99
Figura 4: Mapa de exclusão/inclusão social: Presidente Prudente-São Paulo.....	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultado do levantamento das teses e dissertações.....	23
Quadro 2: Teses selecionadas para análise.....	24
Quadro 3: Dissertações selecionadas para análise.....	25
Quadro 4: Resultado do levantamento das plataformas Capes e SciELO.....	34
Quadro 5: Artigos selecionadas para análise (SciELO).....	36
Quadro 6: Artigos selecionadas para análise (Capes).....	37
Quadro 7: Cinco pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo -2011.....	58
Quadro 8: Lei Complementar nº 1.164/2012 e suas alterações pela Lei Complementar nº 1.191/2012.....	63
Quadro 9: Princípios do Modelo Pedagógico.....	71
Quadro 10: Metodologia PDCA.....	79
Quadro 11: Mapa de competências dos profissionais do PEI.....	84
Quadro 12: Dados da cidade de Presidente Prudente – São Paulo.....	103
Quadro 13: Informações sobre as escolas do PEI e o perfil dos participantes da pesquisa.....	108
Quadro 14: Universidade e área de conclusão de curso de especialização.....	109
Quadro 15: Categorias de análise.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Teses e dissertações selecionadas.....	23
Gráfico 2: Universidades em que dissertações e teses sobre o tema foram defendidas.....	34
Gráfico 3: Vinculação institucional dos autores que publicaram sobre o tema nos periódicos..	35
Gráfico 4: Universidade em que a formação inicial foi concluída pelos participantes da Pesquisa.....	109

LISTA DE SIGLAS

AIB – Ação Integralista Brasileira

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAIC- Centros de Atenção Integral à Criança

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECR- Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEUS – Centros Educacionais Unificados

CIACS - Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública

COVID – Corona Vírus Disease

DRE – Diretoria Regional de Ensino

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EREM – Escolas de Referências em Ensino Médio

ETI – Escola de Tempo Integral

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GDPI - Gratificação de Dedicção Plena Integral

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

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCA – Professor Coordenador de Área

PCG – Professor Coordenador Geral

PCNP- Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico

PDCA – P (Plan), D (Do), C (Check), A (Act)

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PEI – Programa Ensino Integral

PIAF – Plano Individual de Aprimoramento e Formação

PIBITI – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PME - Programa Mais Educação
PNE- Plano Nacional de Educação
PNME – Programa Novo Mais Educação
PPP – Procedimento Passo a Passo
PROFIC- Programa de Formação Integral da Criança
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RDPI – Regime de Dedicção Plena Integral
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SEE/SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEV – Serviço do Ensino Vocacional
UERJ- Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPR-Universidade Federal do Paraná
UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNITAU - Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	19
2.	APORTES TEÓRICOS.....	44
2.1	Educação integral: algumas aproximações.....	44
2.1.1	O Programa Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo: breve contextualização.....	55
2.1.2	Concepções do Programa Ensino Integral.....	62
2.1.3	Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral.....	70
2.1.4	Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral.....	78
2.1.5	Modelo de Gestão de Pessoas por Competência.....	83
2.1.6	Apontamentos introdutórios sobre inovação.....	89
2.1.7	Inovação: definições e relevância em seu processo construtivo.....	92
3.	PASSOS E COMPASSOS METODOLÓGICOS.....	96
3.1	Contexto da pesquisa.....	102
3.2	A pesquisa de campo.....	103
3.2.1	Entrevista com a equipe de gestão escolar do PEI.....	105
3.2.2	Unidades escolares do PEI e perfil dos participantes da pesquisa.....	107
4.	APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	111
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
6.	REFERÊNCIAS.....	162

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, não se pode mais olhar para escola como um espaço que se restringe a simplesmente ler, contar e escrever. Amplia-se a necessidade de situá-la no tempo e no espaço, de modo que ao acompanhar a evolução da sociedade possa a escola, também avançar em sua função social, além de possibilitar viver uma ‘nova’ cidadania que exige dos indivíduos, no convívio social, posturas ativas, conectadas e contextualizadas aos recursos tecnológicos de comunicação e informação, e ao mundo do trabalho. Requer-se, portanto, pessoas conscientes no pensar e no agir, para a manutenção da vida e da civilização.

Esses fatos exigem da escola, desde os primeiros anos de escolarização, a oferta não só dos conhecimentos científicos, mas os culturais, éticos e estéticos que contribuam com o desenvolvimento dos alunos e em seus processos de aprendizagem, assim como a terem uma vivência consciente, crítica e transformadora da/na/em sociedade. Desta forma, a escola precisa estar atenta às exigências contemporâneas e à formação de alunos interessados e integrados a uma participação ativa na (e pela) própria aprendizagem.

Assim, é realmente necessário exercer a crítica sobre a educação atual, pois é preciso que adotemos medidas inovadoras, mudanças e até mesmo reformas educativas que a coloque frente às exigências do mundo contemporâneo. Por isso, entendemos que as escolas não podem continuar ancoradas a um modelo conservador (tradicionalista) de ensino, já que com o andamento do sistema capitalista e as demandas da sociedade estão em constantes alterações. Se a escola mantiver seus traços nesse modelo enraizado não será possível responder as necessidades dessa sociedade que evolui a cada dia, fazendo com que não seja possível preparar e formar seus alunos para desafios da vida individual e coletiva. É, preciso então inovar a escola.

Desta forma, Cavaliere (2009), reforça que

[...] a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais (CAVALIERE 2009, p. 51).

Certamente, são diversos os desafios colocados pelos limites e contradições existentes no campo social e educacional a serem enfrentados pela renovação pedagógica, dentre eles está o processo de globalização, este se refere à exigência de um conhecimento dinâmico, apto a corresponder às mudanças da sociedade que ocorrem com maior celeridade nos tempos atuais.

É mais que notório, como a sociologia da educação propõe, que as escolas não devem ser vistas mais como um espaço de reprodução de relações, seja de valores ou questões sociais, mas que deva também ser um espaço preparado para confronto e resistência fiel, onde possa trazer para si projetos de cunho inovadores e alternativos (CARBONELL, 2002). Em consonância a isso, este mesmo autor pondera sobre inovação chamando a atenção para que não se confunda a concepção de inovação com modernização, pois, esta consiste no ato implementador e figurativo de recursos que não alteram as raízes conservadoras de ensino e aprendizagem.

A prática da inovação exige a mobilização de esforços e constante integração, por meio da luta pela manutenção do valor e importância da escola, aliada aos currículos inovadores, objetivos educacionais significativos e aptos a formar o aluno sujeito ativo no seu meio. Assim como, investir na conjugação de ações e recursos metodológicos, tecnológicos e financeiros, de valorização profissional, dentre outras situações, que efetivamente contribuam para que a escola atenda à diversidade e à complexidade social, formando pessoas conscientes para a recriação da vida em sociedade.

Ulloffo (2019) verificou que a articulação da educação integral ao tempo integral presente nas escolas elencam discussões que estão atreladas ao movimento de inovação para assim almejar a melhoria na qualidade da educação. Nesse sentido, nos primeiros anos do século XXI, novos pressupostos no âmbito da educação integral estimularam as pesquisas e a produção de conhecimento voltados à temática, fortemente influenciadas por políticas de indução. No cenário nacional foram realizados estudos com o objetivo de mapear quantitativa e qualitativamente experiências de educação em tempo integral e jornada escolar ampliada no Brasil, especialmente a partir da política de indução do Ministério da Educação (MEC) com o Programa Mais Educação, em 2007. Um exemplo, é o estudo de Cavaliere (2009) que retrata em âmbito nacional o Programa Mais Educação (PME) que visava a formação em tempo integral de crianças e jovens da educação básica na rede pública de ensino, por meio de uma junção de ações educativas, intersetoriais envolvendo escolas, famílias e comunidade que buscavam considerar a pluralidade de saberes necessários ao desenvolvimento integral do aluno. O referido Programa, em sua configuração original, foi descontinuado após o golpe parlamentar em 2016.

Após o *impeachment* foi criado o Programa Novo Mais Educação (PNME), pela Portaria do MEC nº 1.144/2016, que dentre as ações propostas tinha como principal objetivo melhorar a aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa no ensino fundamental, perante a ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. No ano de 2018, o programa teve como objetivo,

implementar a proposta do acompanhamento pedagógico das disciplinas mencionadas nas diferentes escolas que aderiram à proposta, além disso, ampliou ações em busca do maior desenvolvimento nos campos da cultura, esporte, artes e lazer que, também, abrem possibilidades para a superação de desafios ainda presentes na escola pública. Com isso, o programa propunha a implementação de ações para a redução do abandono escolar, melhoria das taxas de aprovação, ampliação da qualidade do ensino, dentre outros. Nessa perspectiva, o Programa Novo Mais Educação, tinha por finalidade:

- I - alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em língua portuguesa e matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II - redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III - melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais – 3º e o 9º ano do ensino fundamental regular.
- IV - ampliação do período de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2018).

Deste modo, as escolas em tempo integral visavam priorizar estudos complementares aos processos de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. O programa tinha como ponto de partida, a articulação e a cooperação institucional por meio do apoio financeiro e técnico do MEC, junto às secretarias municipais, estaduais e distrital de educação, para um trabalho integrado em torno dos objetivos estipulados por esta política. Todavia, em dezembro de 2019, o programa foi encerrado pelo MEC com a justificativa de que durante a gestão do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro serão implementadas ações com a finalidade de concessão de apoio suplementar às redes de ensino, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica. Cabe lembrar que desde o ano de 2019 o país aprofundou a crise na área da educação e o encerramento do programa configura mais um grande retrocesso, especialmente quando as crianças que eram atendidas por essa política de indução eram aquelas mais pobres e, em muitas realidades, em situação de alta vulnerabilidade.

Rinaldi e Silva (2017) chamam a atenção para o fato de que a concepção de educação integral não deve ser confundida com a ampliação da jornada escolar.

Mas, afinal de contas, o que compreendemos por educação integral? Uma das ideias que contribuem para delimitar o conceito de educação integral é entendê-la, quando referida à educação escolar, como formação integral do estudante (homem) que transcende o aspecto cognitivo, tangencia o campo da cultura enquanto produção humana e promove a apropriação de valores, o desenvolvimento dos campos social, estético, ético, lúdico, epistemológico e pedagógico. Portanto, não compreendemos a educação integral como educação de tempo integral ou extensão do tempo de permanência na escola (RINALDI; SILVA, 2017, p. 122).

Neste tocante, Cavaliere e Maurício (2012), interpretam por

[...] jornada escolar ampliada os casos em que a carga horária escolar ultrapassava – mesmo que em apenas alguns dias da semana – as quatro horas diárias, que vêm a ser a jornada mínima estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já as designações “tempo integral” ou “horário integral” foram utilizadas para as jornadas de, no mínimo, sete horas, em todos os dias da semana (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2002, p. 252).

Cavaliere (2002), ao expor ainda sobre o tempo adverte que “[...] lidar com o tempo de escola, ou seja, alterá-lo, reduzi-lo, ampliá-lo, não é mero acerto técnico, mas ação com implicações político culturais de grande alcance” (CAVALIERE, 2002, p. 4) e que

Na prática, a organização do tempo escolar ultrapassa as questões de ensino e aprendizagem, isto é da instrução escolar propriamente dita e condiciona um espectro muito mais amplo da vida das crianças e adolescentes. Os deslocamentos, a alimentação, o sono, o lazer, a convivência familiar orbitam a organização temporal da jornada escolar (CAVALIERE, 2002, p. 5).

Assim, torna-se cada vez mais premente a necessidade de repensar o atual modelo de escola e redesenhar o papel que a instituição escolar 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. Nessa perspectiva, entre outras experiências, uma mais contemporânea e que demonstrou bons resultados foi o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, em 2004. Essa experiência serviu como principal referência para a criação do Programa Ensino Integral (PEI) implantado a partir de 2012 no estado de São Paulo.

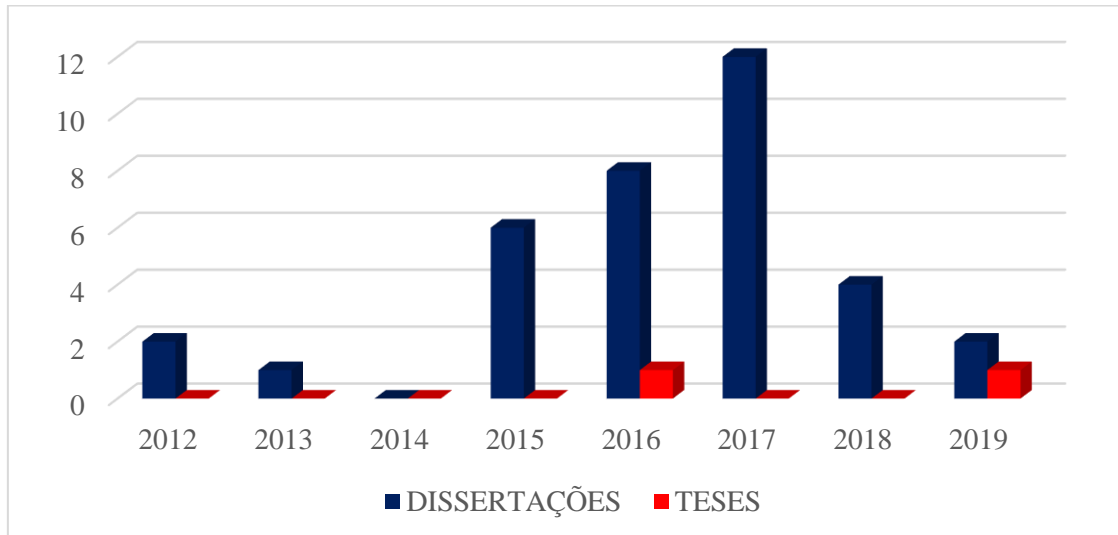
Um dos objetivos do programa paulista foi “[...] lançar as bases de um novo modelo de escola e de um regime mais atrativo na carreira do magistério, com o intuito de difundir, na rede de ensino do Estado de São Paulo, um modelo de gestão escolar voltado para melhoria dos resultados educacionais” (SÃO PAULO, 2012, p. 06).

Com o intuito de compreender a proposta do Programa Ensino Integral, do Estado de São Paulo, realizamos um trabalho quanti-qualitativo das produções acadêmicas referentes ao tema da pesquisa. Esse levantamento bibliográfico foi realizado no período de 03 de dezembro de 2019 a 25 de janeiro de 2020 nas bases de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e Portal de Periódicos da Capes.

Partindo do total de trabalhos consultados percebemos que a temática ainda é pouco investigada. Inicialmente, investigamos as produções no Banco de Teses e Dissertações e juntas

as dissertações e teses examinadas somaram 899 trabalhos e desse total apenas 37 (4,1%) foram selecionados para análise. Dos trabalhos selecionados nessa base de dados, apenas duas são teses defendidas nos anos de 2016 e 2019, respectivamente, como se pode observar no Gráfico 1.

Gráfico 1: Teses e dissertações selecionadas



Fonte: Banco de Teses e Dissertações - CAPES (2012-2019).

Organização: dos autores

Observamos interesse nas investigações sobre a temática no período investigado e nos anos de 2015, 2016 e 2017 verificamos um crescente número de trabalhos concluídos. No ano de 2014 não houve retorno de trabalhos publicados sobre o tema, considerando os critérios definidos para essa pesquisa. No quadro 1, são apresentados os trabalhos obtidos a partir da aplicação dos descritores definidos para o estudo.

Quadro 1: Resultado do levantamento das teses e dissertações.

Descritor	Dissertações		Teses	
	Trabalhos consultados	Trabalhos selecionados	Trabalhos consultados	Trabalhos selecionados
Educação Integral	667	13	111	1
Ensino Integral	53	9	6	0
Programa de ensino Integral	15	8	1	1
Política de Educação Integral	43	5	3	0
Política de Ensino Integral	0	0	0	0
TOTAL	778	35	121	2

Fonte: Banco de Teses e Dissertações - CAPES (2012-2019).

Organização: dos autores

Quando analisamos os resultados obtidos por descritor, verificamos que o termo “educação integral” teve um total de 667 trabalhos de mestrado e 111 de doutorado consultados,

sendo selecionados para análise por enquadrar-se nos parâmetros da pesquisa apenas 13 dissertações e 1 tese. O descritor com o segundo maior resultado foi “ensino integral”, seguido de “Política de Educação Integral” e “Programa de Ensino Integral”. Para o descritor “Política de Ensino Integral” não obtivemos resultados nas bases consultadas. Pode-se depreender desse resultado o investimento em investigações sobre o tema ‘educação integral’ nos últimos anos, perpassando pelas temáticas do ensino integral e políticas educacionais para esse modelo como transversais ao tema central.

As teses e as dissertações selecionadas para análise, em virtude do foco na educação integral, estão listadas a seguir, nos quadros 2 e 3.

Quadro 2: Teses selecionadas para análise

Ano	Título	Autor	Universidade
2016	Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo	Rafael Conde Barbosa	PUC - SP
2019	Educação para o trabalho e escola em tempo integral: análise da formação oferecida aos jovens no ensino médio no estado de São Paulo	Marcela Soares Polato Paes	UNESP-Rio Claro

Fonte: Banco de Teses e Dissertações - CAPES (2012-2019).

Organização: dos autores

Observamos que Barbosa (2016) e Paes (2019) assumiram a abordagem qualitativa de pesquisa e como método utilizaram a pesquisa bibliográfica, documental e a observação para o desenvolvimento metodológico da investigação. Os dois estudos adotaram como instrumento para coleta de dados a entrevista com os profissionais que atuam no programa. A tese de Barbosa (2016) teve como foco analisar as aprendizagens e relações pessoais que são estabelecidas no interior da escola e, ainda, as ressignificações desenvolvidas pelos sujeitos no que tange ao tempo e aos espaços escolares. O trabalho de Paes (2019) teve como foco principal de análise refletir sobre como a categoria “trabalho” está presente na política do PEI, buscando identificar de que forma essa categoria está contemplada e quais suas relações com os fundamentos metodológicos e teóricos propostos pelo programa. A autora analisou também a relação dessa categoria com a proposta do componente curricular Projeto de Vida.

No quadro 3, sistematizamos os resultados obtidos com as trinta e cinco dissertações defendidas no período investigado.

Quadro 3. Dissertações selecionadas para análise

Ano	Título	Autor	Universidade
2012	Educação Integral: Texto e contexto na rede pública de ensino do estado de São Paulo	Marcia Di Giaimo Mecca	UNINOVE
2012	O ensino religioso na educação integral: Inovação ou repetição?	Rozaine Aparecida Fontes Tomaz	UnB
2013	Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral	Edima Verônica de Moraes	UFPE
2015	O Programa Mais Educação: um estudo da implantação em uma unidade escolar paulista	Lívia Brassi Silvestre de Oliveira	USP
2015	O Programa Mais Educação na diretoria de ensino região de Marília - SP	Sônia de Lourdes Assuino Mathias	UNESP-Marília
2015	Ação supervisora nas escolas do programa ensino integral da rede estadual de São Paulo	Vanilda Aparecida Pereira da Silva Clemente	Universidade de Taubaté
2015	Educação e ensino integral e a gestão escolar: tempos e contratempos	Flávia Fernanda Consentino Modolo Esteves Baptista	UNISAL
2015	Gestão democrática na escola de ensino integral: limites e possibilidades	Daniel Gelinei Quaresma	PUC - SP
2015	Educação integral e capital financeiro: A participação do Itaú Unibanco nas políticas públicas de educação entre 2002 e 2014	Lia Fuhrmann Urbini	UFSC

Fonte: Banco de Teses e Dissertações - CAPES (2012-2019).

Continua

Organização: dos autores

Quadro 3. Dissertações selecionadas para análise

Continuação

Ano	Título	Autor	Universidade
2016	Formação de professores e a escola de tempo integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades	Neiva Solange da Silva	UNESP- Presidente Prudente
2016	O olhar do jovem sobre o Programa Ensino Integral	Helimara Vinhas Siqueira Pinto	UNITAU
2016	Escola de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo	Valéria de Souza Babalim	UNINOVE
2016	O Programa Ensino Integral nas escolas de Ensino Médio do estado de São Paulo: a disciplina Projeto de Vida como eixo central	Eliana Aparecida Bengnozzi	Centro Universitário Moura Lacerda
2016	Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na zona oeste de São Paulo	Fernando Silveira de Castro Pereira	USP
2016	Programa de educação integral em Pernambuco e as escolas de Referência: um estudo de caso	Danyella Jakelyne Lucas Gomes	UFRPE
2016	Formação do professor protagonista no Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo	Adriana Maria D'arezzo Pessente	UFSCar
2016	O Papel da Arte no Novo Modelo de Ensino – PEI Programa Ensino Integral – na E.E. Cel. Raul Humaitá Villa Nova	Lúcia Maria da Silva Pantaleoni	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2017	A implantação da escola de tempo integral num município do interior paulista: limites e possibilidades	Elisandra Barbosa Repisso	Centro Universitário Moura Lacerda
2017	Concepções dos gestores escolares sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais de Marília	Aline Linhares Rodrigues Talaveras	UNESP- Marília
2017	Educação de Tempo Integral: Um estudo exploratório em um município do interior paulista	Carlos Alberto Vendramini	USP
2017	O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba	Raquel Pozzenato Silazaki	UNESP- Presidente Prudente
2017	Implicações do Programa Ensino Integral para o trabalho docente: O olhar dos professores	Aretusa Vanessa Melissa Alves	Universidade de Taubaté
2017	Professor e autonomia à luz do espelho: reflexos convergentes? O discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo	Cristiane Sampaio de Almeida Castro	Universidade de Taubaté
2017	Relações de gênero no contexto do Programa de Educação Integral (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada	Fernanda Cavalcante da Silva	UFPE

Fonte: Banco de Teses e Dissertações - CAPES (2012-2019).
Organização: dos autores

Continua

Quadro 3. Dissertações selecionadas para análise			Continuação
Ano	Título	Autor	Universidade
2017	A atuação do professor coordenador pedagógico de área do conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo	Silvia Cristina Simões Bernadino da Silva Agostinho	UNIARA
2017	A Educação Integral e a prática nas Escolas de Ensino Fundamental de Tempo Integral de um município do Vale do Paraíba Paulista	Rafaela Cristina Ribeiro da Luz	Universidade de Taubaté
2017	Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) de São José do Rio Preto	Conceição Garcia Bispo dos Santos	PUC - SP
2017	O essencial é invisível aos olhos: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no Programa de Ensino Integral de São Paulo	Bruna Padilha de Oliveira	UNESP/Rio Claro
2017	Os docentes e o planejamento educacional: Estudo de caso sobre o Programa São Paulo faz Escola em três escolas públicas estaduais de Votorantim-SP	Viviane Cristina Dias	UNICAMP
2018	A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios	Débora Boulos Del Arco	UNESP-São José do Rio Preto
2018	Programa Ensino Integral e escola de tempo integral no estado de São Paulo: permanências e mudanças	Gustavo Antônio Valentim	UNESP- Presidente Prudente
2018	Sentidos e significados constituídos por um diretor de escola voltado aos anos iniciais do ensino fundamental e vinculado ao Programa Ensino Integral (PEI) quanto ao seu papel como mediador de conflitos em sala de aula	Regiane de Araújo Vieira	PUC - SP
2018	Educação integral, espaço escolar e intersectorialidade no Programa Escola Integral de Limeira/SP	Rafael Magno Alves	UNICAMP
2019	Contribuições do programa ensino integral (PEI) para construção do projeto de vida dos alunos do ensino médio	Flavio De Souza Scherrer	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2019	Relações entre projetos de vidas e variáveis do contexto escolar e familiar	Bruna Caroline Pereira	PUC - Campinas

Fonte: Banco de Teses e Dissertações - CAPES (2012-2019).

Organização: dos autores

Para as reflexões que se referem ao quadro 3, optamos por dividi-lo por triênio para uma análise mais apurada dos trabalhos consultados na pesquisa bibliográfica. Assim, analisamos

as dissertações correspondentes primeiramente aos anos de 2012 a 2015¹ e, em seguida de 2016 a 2019.

Mecca (2012) em sua dissertação de mestrado, destina seus estudos com o objetivo de analisar os discursos sobre a educação integral e sua materialização no chão da escola, assim por meio de pesquisas documentais e de observação em duas escolas teve como intuito investigar como está incorporado essa modalidade nessas instituições.

Tomaz (2012) busca pela investigação no que tange o Ensino Religioso em escolas de tempo integral na cidade de Uberlândia – Minas Gerais. Tendo como objetivo apurar nessas escolas sobre as políticas de formação e contratação do docente, como também acontece a oferta dessa disciplina (Ensino Religioso), e qual o perfil do docente que a ministra, assim como os materiais, os conceitos, as avaliações, entre outros. Ainda, tem como intuito buscar se é presente a interdisciplinaridade desse componente com as demais disciplinas.

Morais (2013), ancorando-se na pesquisa documental buscou como foco central em seu trabalho a formação da juventude que se dá por meio da Educação Integral nas Escolas de Referência em Ensino Médio, mediante o Governo do Estado Pernambucano. Apontando para a introdução dos setores privados na educação com o intuito de atender aos interesses oriundos do capital.

Já Oliveira (2015), realiza uma análise do Programa Mais Educação (PME) em uma escola situada no estado de São Paulo, buscando realizar um diálogo entre as concepções que são expressas em documentos que norteiam o PME e os documentos legais que estruturam a unidade escolar.

Mathias (2015), em sua dissertação investiga se o PME, que foi instituído como política pública de escola de tempo integral, realmente se efetiva como uma política educacional que tem como finalidade a promoção da educação integral.

Clemente (2015), por meio de questionário, entrevista e análise documental buscou compreender o papel que o supervisor de ensino, em exercício de ação, desempenha nas escolas aderentes ao PEI da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, localizada no Vale do Paraíba.

Baptista (2015), buscou analisar a gestão do PEI, com o intuito de confrontar o discurso “humanista” proposto pelo Programa com as expectativas empresariais que se tem sobre os desempenhos e resultados.

¹ Em 2014, não houve retorno de trabalhos publicados sobre o tema que se enquadram nos critérios dessa pesquisa.

Quaresma (2015), teve como foco em sua dissertação investigar sobre a efetivação da gestão democrática, ao que se refere seus limites e possibilidades em uma escola estadual de ensino em São Paulo.

Por fim, para fechar o primeiro triênio correspondente de 2012 a 2015, a pesquisadora Urbini (2015), analisou a educação integral, no contexto geral, bem como no estado de São Paulo tendo como foco o Programa Novo Modelo de Escola de Tempo Integral, com o objetivo de dissertar sobre a influência do grupo Itaú Unibanco sobre as políticas públicas de educação.

Isto posto, realizaremos reflexões sobre os trabalhos correspondentes ao segundo triênio, dos anos de 2016 a 2019.

Silva (2016), por meio da pesquisa bibliográfica, documental e grupo dialogal buscou em seus estudos refletir sobre como a escola e seus autores versam sobre a formação docente e a implementação nas escolas de tempo integral.

Já Pinto (2016), por meio de questionário e entrevista semiestruturada teve como objetivo de estudo em sua dissertação, investigar o Programa Ensino Integral (PEI) em uma escola pública estadual localizada no município do Vale do Paraíba, São Paulo, a partir da ótica dos jovens.

Babalim (2016), teve como propósito central analisar como os professores compreendem os procedimentos, objetivos, diretrizes presentes no PEI e se após a adesão da escola ao programa houve mudanças no trabalho pedagógico desses docentes.

Neste mesmo caminho, Bengnozzi (2016), destinou seus estudos ao PEI. A autora em seu trabalho teve como objetivo central, por intermédio dos documentos oficiais, analisar o programa nas escolas públicas do estado de São Paulo, com ênfase ao Ensino Médio. Buscou pela a concepção de currículo no que tange ao modelo de gestão e pedagógico, com o intuito de compreender o Projeto de Vida que se apresenta como eixo central do PEI.

Pereira (2016), ao contrário das autoras acima voltou seu foco especialmente para a Educação Integral, ocorrida na zona Oeste do município paulista, tentando compreender em que medida essa modalidade de educação contribuiu para o direito de brincar da criança.

Gomes (2016), por meio de uma análise de 2008 a 2014, período correspondente pela formulação e implementação do Programa de Educação Integral em Pernambuco, teve como objetivo de estudo investigar sobre a meta de implantação de pelo menos uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) em cada município pernambucano, que deveria ocorrer até o ano de 2014.

Pessente (2016), tem como foco o Programa Ensino Integral (PEI). Com a utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas buscou pela compreensão do conceito protagonista

que é presente no programa. Assim, verificou qual (is) processos formativos foram ofertados aos profissionais (educadores) atuantes do programa para se construírem como protagonistas.

Pantaleoni (2016), assim como a autora exposta acima, por meio da análise documental, pesquisa bibliográfica, grupo focal e diário de bordo teve seu olhar também ao Programa Ensino Integral, só que com uma visão voltada a uma disciplina específica, a Arte. Assim, investigou o papel dessa disciplina nesse modelo de ensino para os anos iniciais.

Repisso (2017), com a utilização da pesquisa bibliográfica e documental, como exemplo, ECA/90, LDB/96, PNE (2001-2011), PDE/2007 e documentos legais do município de Catanduva- SP, teve como objetivo conhecer sobre o processo de implantação de uma escola de tempo integral na cidade mencionada.

Já Talaveras (2017), analisou as concepções que os gestores, em atuação, de escolas municipais na cidade de Marília, interior de São Paulo possuem sobre tempo integral e da educação integral.

Vendramini (2017), por meio de um estudo qualitativo com modalidade etnográfico e com a utilização de entrevistas como instrumento de coleta de dados, buscou pela compreensão de como se dá a organização e funcionamento das atividades em uma escola de tempo integral numa cidade do interior paulista.

Silazaki (2017), em sua dissertação de mestrado teve como finalidade investigar as ações que estão voltadas à formação continuada, bem como a atuação dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I nas Escolas de Tempo Integral, no sistema municipal de Ensino de Araçatuba- São Paulo.

Já Alves (2017), por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com 3 professores em 3 escolas de uma Diretoria de Ensino do interior do Estado de São Paulo que aderiram ao PEI, buscou identificar as percepções que esses entrevistados tinham/tem sobre o trabalho docente com a implantação do programa.

Castro (2017), tendo o mesmo objeto de análise (PEI), buscou investigar sobre a autonomia dos professores-tutores em duas escolas de Ensino Médio pertencentes a dois municípios diferentes da Região do Vale do Paraíba que aderiram ao Programa Ensino Integral.

Silva (2017), destinou seus estudos em compreender qual(is) são a(s) influência(s) da ampliação da jornada escolar e/ou da Política de Educação Integral em desenvolvimento nas EREMs do estado pernambucano no que tange a desconstrução e/ou construção das desigualdades de gênero. Refletindo sobre o tempo pedagógico, que se destina aos jovens e qual(is) são a(s) postura(s) dos profissionais no que se refere as relações gênero nas atividades que são desenvolvidas durante a jornada ampliada.

Agostinho (2017), em sua dissertação traz reflexões sobre o(s) Professor(es) Coordenador(es) de Áreas do Conhecimento (PCA) em atuação. O pesquisador buscou compreender sobre a atuação desse profissional nas escolas de Ensino Médio que aderiram ao programa, com o intuito de identificar as contribuições que esses profissionais trazem para a aprendizagem dos jovens, levando em conta seus desdobramentos simultâneos como formador, orientador e docente.

No mesmo caminho, a pesquisadora Luz (2017), também volta seu olhar ao Programa Ensino Integral no município do Vale do Paraíba Paulista, porém tem como objetivo investigar sobre o funcionamento do programa e compreender como essas escolas públicas de Ensino Fundamental ofertam oportunidades para o desenvolvimento dos jovens, por meio da educação integral aos alunos atendidos, bem como qual(is) fator(es) (des)favorecem a prática nessa Rede de Ensino.

Santos (2017), assim como as autoras acima analisa o programa e tem como foco a prática avaliativa do mesmo, ou seja, teve objetivo central investigar como se dá a compreensão da avaliação 360° por parte dos diretores das escolas aderentes ao PEI na cidade de São José do Rio Preto – SP. Assim, verificou como essa avaliação se realiza no chão das escolas pesquisadas e, ainda, analisou quais são os pontos negativos e positivos que esse método desempenha a partir da percepção dos diretores.

Oliveira (2017), em sua dissertação traz como foco a intensificação do trabalho dos profissionais atuantes do PEI, apontando que a política do programa faz menção a oferta de bonificação e condições melhores de trabalho por meio da ampliação da jornada em uma única instituição, no entanto, para a autora não se configuram como melhorias, uma vez que esses “mecanismos” (bonificação e condições de trabalho) tem como objetivo intensificar o trabalho docente. A pesquisadora destaca que a política educacional não leva em consideração as condições de vidas das profissionais do sexo feminino que atuam nessas escolas, pois essa intensificação se multiplica e intercala com as responsabilidades que essas docentes tem nos campos familiares, bem como no profissional.

Dias (2017), discorre sobre as políticas públicas educacionais paulistas e suas relações/inferências ao que se refere a autonomia dos profissionais no processo de planejamento. A pesquisa se desdobrou em três escolas, em que uma delas pertencia/ pertence ao Programa Ensino Integral, uma com alto Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e a outra em situação de vulnerabilidade ambas do município de Votorantim – SP. Teve como foco central de análise o “Programa São Paulo faz Escola”, que

desde 2008, se assume como responsável por disponibilizar um currículo básico a rede de ensino paulista.

Arco (2018), com base em pesquisas bibliográficas e documentais investigou sobre o processo formativo dos profissionais que atuam no PEI, ou seja, buscou identificar os desafios e possibilidades que tangem essa proposta formativa para um real efeito na atuação desses profissionais, tentando compreender se tal formação para o trabalho é favorável para essa modalidade educacional, mais especificamente aquelas voltadas para as escolas de Ensino Médio aderidas ao programa.

Já Valentim (2018), analisou por meio de documentos oficiais, as duas políticas educacionais ativas no estado de São Paulo, a Escola de Tempo Integral (ETI)/2005 e o Programa Ensino Integral (PEI)/2012, com o intuito de refletir sobre se há, e quais são as mudanças e permanências existentes entre essas duas políticas.

Vieira (2018), na mesma perspectiva do autor anterior tem como olhar de estudos o PEI, e por meio de uma entrevista semiestruturada buscou compreender os sentidos e significados que se constituíram de um diretor, em atuação, numa escola do programa enquanto mediador de conflitos em sala de aula.

Alves (2018), teve como preocupações de estudos um olhar para política municipal de educação integral que tange o Ensino Fundamental no município de Limeira – São Paulo, com o intuito de investigar quais as tensões e contradições existentes entre as concepções de um projeto contemporâneo de educação integral e as problemáticas econômicas, políticas e espaciais no seu desenvolvimento. O autor ainda pontua sobre a problemática que diferentemente das experiências anteriores, as novas propostas apostam no uso de espaços extraescolares que podem se configurar como uma justificativa para o poder público racionar os recursos e evitar grandes investimentos nas escolas.

Scherrer (2019) e Pereira (2019), voltaram suas preocupações para o Programa Ensino Integral, como foco ao Projeto de Vida. A primeira autora analisou uma escola de Ensino Médio localizada na cidade de São Paulo, tendo como participantes de pesquisa três professores que ministram a disciplina Projeto de Vida, dez alunos líderes, bem como a diretora da escola. O intuito da pesquisadora foi compreender como as atividades que são realizadas nessa escola podem contribuir de maneira significativa para a confecção do projeto de vida dos jovens e ainda quais são os recursos empregados e os desafios que ainda enfrentam essas atividades. Já a segunda autora, aponta que a adolescência é a fase na qual os jovens desenvolvem inúmeras potencialidades, bem como é a fase que possibilita a construção de projetos de vida. Assim, a pesquisadora teve como objetivo de estudo realizar uma avaliação sobre as diferenças entre os

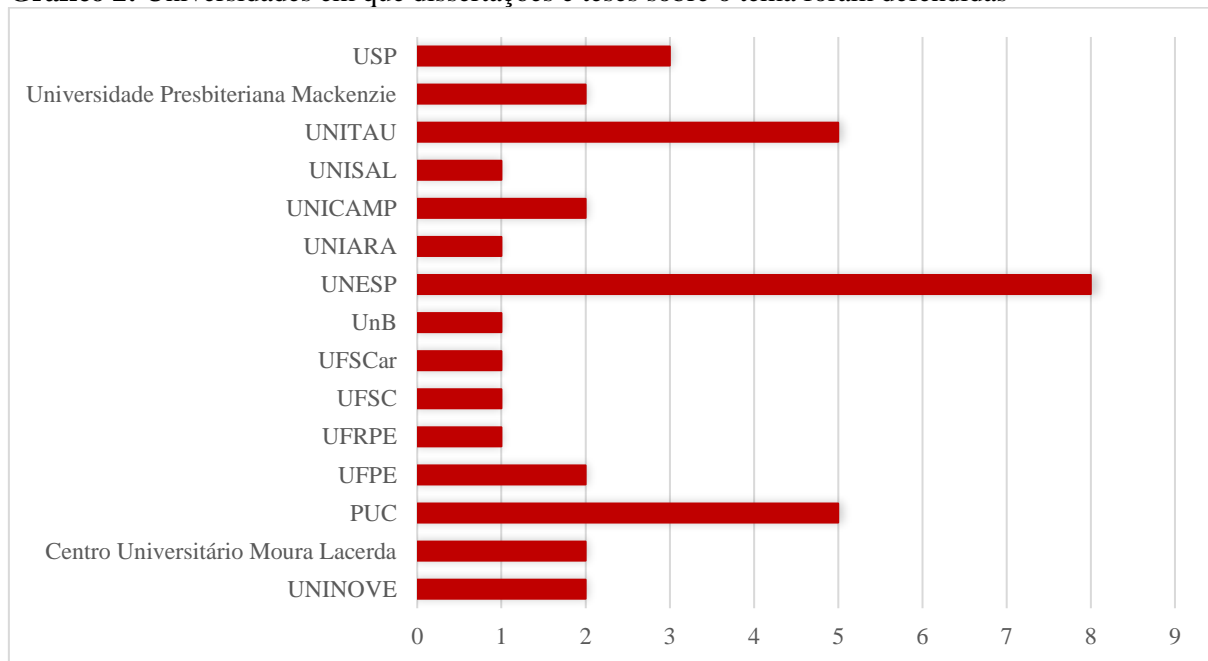
projetos de vida dos jovens de diferentes anos escolares, como também de diferentes sexos, e ainda sobre quais são as diferenças existentes entre os projetos de vida de três unidades escolares distintas: uma escola pública de ensino integral, uma escola da rede pública e a outra da rede particular.

A análise dos trabalhos de dissertações e teses revelou enfoques que trazem como preocupações a educação integral no que se refere a sua implantação e implementação, já as produções que tratam sobre o ensino integral, uma parcela delas destinou seus estudos às Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) de Pernambuco, apontando para problemas como, que tipo de jovem essas unidades escolares estão formando, preocupações sobre a introdução dos setores privados nessa política que tem propósitos voltados ao capital e de que forma as atividades nessas escolas contribuem para a (des) construção nas questões de gênero, entre outros.

Ainda nesta perspectiva de ensino, voltando nosso olhar para o Programa Ensino Integral instituído no estado de São Paulo pela Lei nº 1.164/2012 e alterada posteriormente para a Lei Complementar nº 1.191/2012, os estudos demonstram preocupações de forma mais expressiva para as questões do trabalho docente desenvolvido pelos profissionais atuantes do programa, tais como: como concebem o trabalho docente, quais foram suas mudanças com a implantação do PEI, sobre a intensificação profissional - mesmo com a proposta do programa em oferecer uma bonificação e condições melhores de trabalho para esses profissionais numa mesma unidade escolar- entre outros. Outro fator expressivo nos trabalhos analisados diz respeito ao eixo central do programa, que é o Projeto de Vida. Os pesquisadores buscaram compreender como se concebe esse componente curricular, quais suas diferenças em relação aos anos escolares, até mesmo entre gêneros e a relação do mesmo ao trabalho docente.

Esses foram alguns pontos mais expressos pelos estudiosos no que diz respeito aos trabalhos de dissertações e teses produzidos no cenário da pós-graduação. No entanto, com menor frequência identificamos outras temáticas abordadas, por exemplo, a atuação dos PCA, a avaliação 360°, a formação docente, a concepção (propriamente) do programa, a gestão democrática presente e seus desdobramentos, o protagonismo, a autonomia, entre outros.

A partir da seleção do material, realizamos também a análise dos textos observando as instituições em que as dissertações e as teses foram defendidas (Gráfico 2). Identificamos um total de 15 universidades em que os trabalhos foram concluídos, sendo 8 (53,3%) instituições públicas e 7 (46,7%) privadas. Verificamos que 21,6% dos trabalhos foram defendidos na UNESP, 13,5% na UNITAU e na PUC. Esses números podem apontar a formação de núcleos de estudos voltados ao tema no estado, mas esse enfoque não será explorado no trabalho.

Gráfico 2: Universidades em que dissertações e teses sobre o tema foram defendidas

Fonte: Catálogo de teses e dissertações - CAPES (2012-2019)

Organização: dos autores

Com o intuito de ampliar o escopo de reconhecimento das produções sobre nosso objeto de análise, empreendemos o levantamento bibliográfico nas bases de dados dos periódicos científicos, cujos resultados estão descritos no quadro 4, considerando os parâmetros utilizados nesse processo.

Quadro 4: Resultado do levantamento das plataformas de periódicos SciELO e Capes.

Descritor	SciELO		Portal periódicos CAPES	
	Trabalhos consultados	Trabalhos selecionados	Trabalhos consultados	Trabalhos selecionados
Educação Integral	58	10	278	20
Ensino Integral	2	1	36	10
Programa de ensino Integral	1	1	4	2
Política de Educação Integral	2	1	7	1
Política de Ensino Integral	0	0	0	0
TOTAL	63	13	325	33

Fonte: Base de dados SciELO e Portal de Periódicos CAPES (2012-2019).

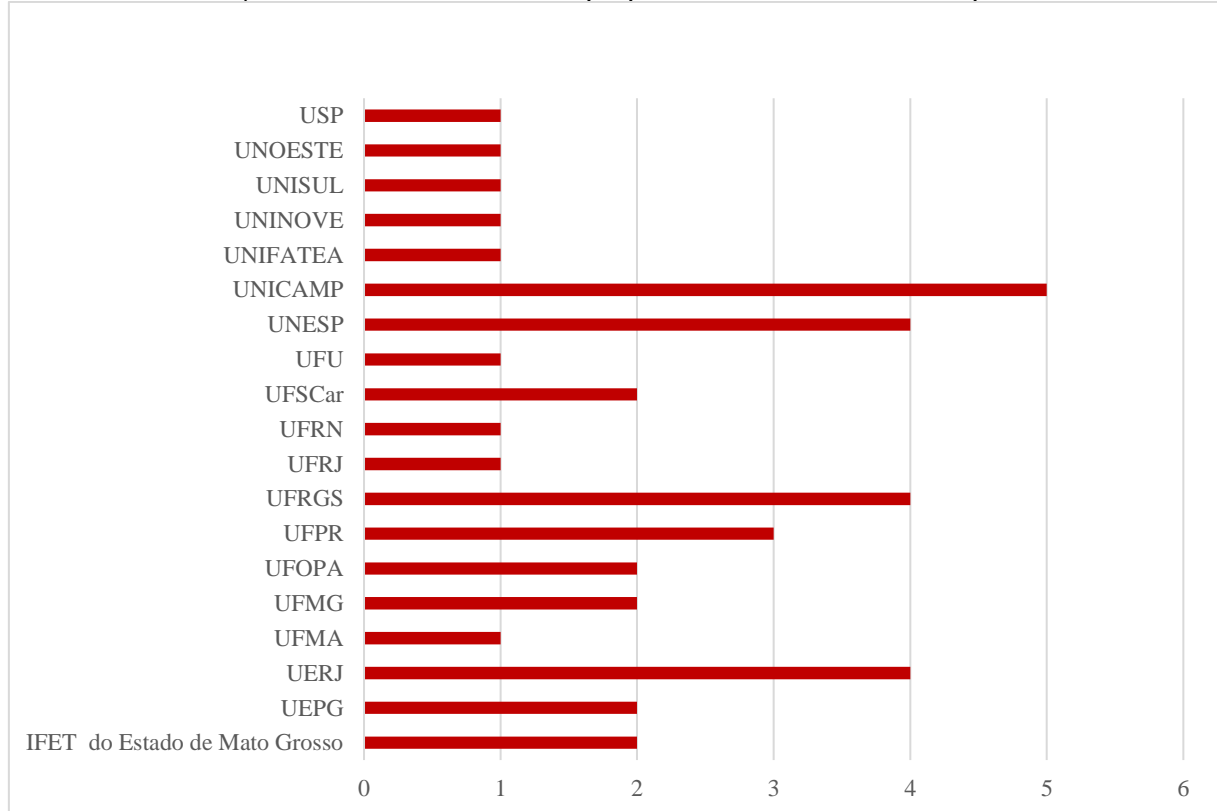
Organização: dos autores.

É possível verificar que os artigos identificados na base de dados SciELO equivalem a 19,3% dos trabalhos consultados no Portal de periódicos CAPES. Dos 63 trabalhos consultados 20,6% foram selecionados para leitura e análise. Para as consultas do Portal de periódicos

CAPES, embora em número significativamente maior de trabalhos consultados, apenas cerca de 10% foram selecionados.

Assim, como na análise das teses e dissertações, a partir dos resultados nas bases de dados dos periódicos passamos a mapear as instituições de vinculação institucional dos autores com a hipótese de identificarmos núcleos de pesquisa sobre a temática em estudo.

Gráfico 3: Vinculação institucional dos autores que publicaram sobre o tema nos periódicos.



Fonte: Scielo e Portal de Periódicos CAPES (2012-2019)

Organização: dos autores

O gráfico 3, evidencia uma dispersão de universidades de vinculação institucional dos pesquisadores que publicaram sobre o tema, a partir das bases de dados investigadas. Observamos que as cinco regiões do Brasil (norte, nordeste, sul, sudeste e centro-oeste) estão representadas nas publicações. No entanto, identificamos que cinco dessas universidades têm maior produção, por exemplo: UNICAMP (10,8%); UNESP (8,69%); UFRGS (8,69%); UERJ (8,69%) e a UFPR (6,52%). Percebemos que a região sudeste concentra o maior número de pesquisadores que publicaram sobre o tema.

No quadro 5, sistematizamos os artigos selecionados da base Scielo, com o foco na educação integral, identificando os autores e as instituições a que pertencem. Já no quadro 6 estão estruturados os artigos da base Capes.

Quadro 5: Artigos selecionadas para análise (SciELO)

Ano	Título	Autor	Instituição
2012	Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral.	Lígia Martha C. da C. Coelho	UFPR
2012	Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil	Veronica Branco	UFPR
2012	Educação em tempo integral: direito e financiamento	Janaina S. S. Menezes	UFPR
2013	A Educação Integral no Brasil	Dinora Tereza Zucchetti	UFRGS
2014	Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do programa mais educação	Jamerson Antonio de Almeida da Silva Katharine Ninive Pinto Silva	UFMG
2014	Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença.	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho Luciana Pacheco Marques Verônica Branco	UERJ
2014	Programa Mais Educação como Política de Educação Integral para a Qualidade	Andrea Penteado	UFRGS
2016	Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral	Maria Celeste Reis Fernandes Souza Bernard Charlot	UFRGS
2017	Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil	Donaldo Bello de Souza Janaína Specht da Silva Menezes Lígia Martha C. da Costa Coelho Elisângela da Silva Bernado	UFMA
2018	Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente	Viviane Cristina Dias	USP
2018	**Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente	Viviane Cristina Dias	USP
2019	Anísio Teixeira: dilemas educacionais e políticos do seu e do nosso tempo	Ana Waleska Mendonça Jaqueline Moll Libânia Xavier	UNICAMP
2019	Escola de tempo integral versus formação humana integral: experiências de uma escola do município de campinas, São Paulo	Elaine Cristina Panini Messa Juliana Cristina Chaves Buldrin Baiocchi Renato Horta Nunes Simone Cecilia Fernandes	UNICAMP

Fonte: SciELO

Organização: dos autores

** Trabalhos que se repetem dentro da mesma plataforma em descritores diferentes.

Quadro 6: Artigos selecionadas para análise (Capes)

Ano	Título	Autor	Instituição
2012	*Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral.	Lígia Martha C. da C. Coelho	UFPR
2012	Educação integral, ensino integral e tempo no pensamento de Rui Barbosa.	Nailda Marinho da Costa Bonato Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho Janaína Specht da Silva Menezes	UNICAMP
2013	*A Educação Integral no Brasil	Dinora Tereza Zucchetti	UFRGS
2014	Afinal, o que é educação integral?	Simone Freire Paes Pestana	UFRJ
2014	Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado	Ana Maria Cavaliere	UNICAMP
2014	*Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença.	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho Luciana Pacheco Marques Verônica Branco	UERJ
2015	A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral	Gustavo José Albino de Sousa Nathalia Cortes do Espírito Santo Elisangela da Silva Bernado	Universidade Nove de Julho
2015	Diferenças entre as perspectivas de educação integral em Anísio Teixeira e no Programa Mais Educação.	Bruno Adriano Rodrigues da Silva	UNICAMP
2015	Educação integral em tempo integral: desafios e possibilidades no campo das políticas afirmativas de direitos	Jaqueline Moll Lúcia Helena Alvarez Leite	UFMG
2015	Educação integral: impasses e perspectivas dos programas mais educação e cidadescola- Presidente Prudente	Augusta B. S. Oliveira Klebis Osmarina Gomes Paiola Samara Correia Lima	UNOESTE
2015	Uma escola de tempo integral	Bianca Barrochelo Caiuby Vania Regina Boschetti	UFSCar
2015	Programa Mais Educação como política de educação integral: uma análise a partir da abordagem do ciclo de políticas	Zoraia Aguiar Bittencourt Marilia Costa Morosini	UEPG
2016	A educação integral na produção acadêmica de teses e dissertações em educação (2010-2015)	Marcelo Innocentini Hayashi Maria Teresa Miceli Kerbauy	UNESP-Araraquara
2016	Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências.	Marisa Irene Siqueira Castanho Silvana Gomes Mancini	UERJ

2016	Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais	Katharine Ninive Pinto Silva Jamerson Antonio de Almeida da Silva	UEPG
2017	Educação integral. Uma questão de direitos humanos?	Dinora Tereza Zucchetti Eliana Perez G. de Moura	UERJ

Fonte: Capes

Organização dos autores

*Artigos que estão também na base Scielo

** Trabalhos que se repetem dentro da mesma plataforma em descritores diferentes.

Continua

Quadro 6: Artigos selecionadas para análise (Capes)

Continuação

Ano	Título	Autor	Instituição
2017	Educação integral: tensões e desdobramentos de experiências educativas contemporâneas.	Theresa Adrião	UNESP
2017	Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo e a questão curricular	Maria Izaura Cação	UFU
2017	*Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil	Donaldo Bello de Souza Janaína Specht da Silva Menezes Lígia Martha C. da Costa Coelho Elisângela da Silva Bernado	UFMA
2017	Trabalho docente e ampliação da jornada escolar no ensino médio intensificação em escolas de referência da rede estadual de Pernambuco	Maria Lucivânia Souza dos Santos Katharine Ninive Pinto Silva Vanessa Cardoso da Silva	UNESP/Araraquara
2017	Políticas de ensino integral na América Latina	Andréa Giordanna Araujo da Silva	UFRN
2017	O professor tutor do Programa Ensino Integral PEI/SP: sujeito de autonomia?	Márcia Maria Dias Reis Pacheco Cristian e Sampaio de Almeida Castro	UNIFATEA
2018	A educação integral no Brasil: uma análise histórico-sociológica	Thiago Dutra Jaqueline Moll	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso.
2018	Educação integral e escola de tempo integral: mapeamento da produção científica em periódicos (2008 a 2017)	Cristiane Machado Larissa Barbosa Ferreira	UFOPA
2018	Ensino médio de período integral, juventude e carreira docente: o caso de São Paulo	Ana Lara Casagrande Joyce Mary Adam	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso
2018	Ensino médio integral no agreste de Pernambuco: um diagnóstico à luz da implementação de estratégias	Maria Sandra Da Conceição André Gustavo Carvalho Machado	UNISUL
2018	*Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente	Viviane Cristina Dias	USP

Fonte: Capes

Continua

Organização: dos autores

*Artigos que estão também na base Scielo

** Trabalhos que se repetem dentro da mesma plataforma em descritores diferentes.

Quadro 6: Artigos selecionadas para análise (Capes)

Continuação

Ano	Título	Autor	Instituição
2018	O papel do professor de educação física nos anos iniciais nas escolas estaduais de ensino integral do estado de São Paulo	Cássia Maria Hess, Marcos Neira, Eliana Toledo	UFRGS
2018	**Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente	Viviane Cristina Dias	USP
2019	Currículo interdisciplinar no ensino integral: concepções de professores paulistas de Ciências da Natureza e Matemática	Harryson Júnio Lessa Gonçalves Bianca Rafaela Boni Ana Clédina Rodrigues Gomes	UFScar
2019	Programa ensino integral paulista: a organização do trabalho docente	Maria Fernanda Arraes Lopes Raquel Fontes Borghi	UNESP/Araraquara
2019	Reforma administrativa da secretaria estadual de educação de São Paulo (2011), programa ensino integral (2012): administração pública gerencial em processo	Pedro Ganzeli	UFOPA
2019	**Currículo interdisciplinar no ensino integral: concepções de professores paulistas de Ciências da Natureza e Matemática	Harryson Júnio Lessa Gonçalves Bianca Rafaela Boni Ana Clédina Rodrigues Gomes	UFSCar

Fonte: Capes

Organização: dos autores

*Artigos que estão também na base Scielo

** Trabalhos que se repetem dentro da mesma plataforma em descritores diferentes

Com a sistematização dos dados coletados buscamos compreender sobre qual temática, assunto, problemática esses trabalhos versavam. Com isso, percebemos que alguns trabalhos foram mais expressivos para nossas reflexões, por exemplo, o texto de Coelho (2012) que por meio de falas de alunos coletadas em uma pesquisa nacional, buscou discutir as concepções de Educação Integral a partir do olhar desses alunos que se fundamentou em dois pressupostos: o primeiro em como a ampliação da jornada escolar pode influir na qualidade da educação; e a segunda, a concepção de que a Educação Integral tem seu início nos anos iniciais do ensino fundamental.

Já Menezes (2012), teve como objetivo de estudo analisar os desafios, bem como as possibilidades (co) relacionadas no que tange o financiamento da educação integral (em tempo) integral, tendo como ponto de partida os movimentos legais associados a essa modalidade de

educação presentes na Constituição Federal/88 e nas normatizações posteriores até o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Pacheco e Castro (2017), tratam em seu artigo sobre a percepção da condição de autonomia de professores de Ensino Médio relacionados ao PEI oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nele consta a apresentação de docentes que se apropriam de sua condição de autonomia e os que a negam alegando aspectos como: o tempo e a denominada “Avaliação 360”.

Outra autora que merece destaque é Dias (2018), que realizou um estudo na cidade de Votorantim – São Paulo, buscando discutir sobre quais os desafios, os avanços e até retrocessos o PEI tem apresentado no que tange o trabalho docente. De acordo com a pesquisadora, por mais que o programa proporcione melhorias salariais, algumas fragilidades apresentaram-se em destaque, como exemplo, a presença neogerencialista, a limitação docente, o distanciamento entre as condições tanto físicas, como pedagógicas sobre a oferta do PEI nas escolas em relação as demais instituições educacionais, que para ela como pesquisadora ocasiona a desigualdade educacional e a divisão docente, entre outros.

Os pesquisadores Santos, Silva e Silva (2018), por meio de uma análise documental, uma revisão bibliográfica, entrevistas e questionários aplicados a professores, gestores, alunos nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) localizadas em Vitória de Santo Antão, Pernambuco, constataram a intensificação docente dos profissionais que atuam nessas escolas, que segundo elas se dá pela cobrança por resultado. Por sua vez, Casagrande e Adam (2018), realizaram uma análise do Programa Ensino Integral, que inicialmente foi condicionado para as escolas Ensino Médio paulista, ou seja, apontam para o modelo pedagógico diferenciado, as atividades educacionais desenvolvidas pelos alunos com o intuito de promover seu protagonismo, as avaliações, as condições de trabalho dos profissionais, sua dedicação, bem como a formação continuada dos agentes dessas escolas.

Gonçalves, Boni e Gomes (2019), discorrem que a educação integral deve ter como base a interdisciplinaridade, visto que, é por essa relação que se tem o diálogo entre as disciplinas, que se encontram relacionadas aos problemas sociais e pessoais. Diante disso, esses pesquisadores investigaram sobre o desenvolvimento do PEI e suas interdisciplinaridades mediante a prática de docentes da Ciências da Natureza e Matemática em escolas públicas paulistas, destacando que a proposta curricular se materializa como inovadora, no entanto, ainda são presentes entraves como as políticas governamentais que impedem sua plena implementação e a formação docente.

Lopes e Borghi (2019), apresentam em seus estudos sobre a organização no que se refere ao trabalho docente no PEI. As autoras apontam sobre o trabalho docente e que para a sua operacionalização foi criado um processo seletivo aos profissionais que desejam ingressar no programa e o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) aos que já atuam. Segundo seus estudos que se encontravam em andamento, os primeiros resultados parciais indicavam por uma intensificação no trabalho desses profissionais que atuam no PEI.

Por fim, Ganzeli (2019), voltou seus estudos em analisar a reforma administrativa e suas principais características ocorridas no ano de 2011 na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP) que a partir de seus desdobramentos findaram o Programa Ensino Integral no ano seguinte.

Nesta perspectiva, esses trabalhos apresentam-se sobre a natureza qualitativa e apoiam-se em pesquisas bibliográficas, documentais, bem como outros instrumentos de coleta de dados como entrevistas semiestruturadas, pesquisas de campo, questionários, entre outros. Os trabalhos apontam sobre discussões que abordam a implantação e implementação da educação integral, a concepção desse modelo no país por meio do Programa Mais Educação, assim como outras experiências de âmbito estadual no nordeste do país e no estado de São Paulo que se voltam para o ensino integral. Analisam ainda, a política educacional retomando a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), o Programa Mais Educação (PME) e seus desdobramentos, a Escola de Tempo Integral (ETI) e o Programa Ensino Integral (PEI).

Diante disso, ao tratar sobre a política do Programa Ensino Integral percebemos as preocupações desses pesquisadores no que diz respeito a intensificação do trabalho docente desenvolvidos pelos profissionais que atuam nas escolas do programa, bem como trabalhos que lançaram o olhar investigativo sobre o regime de trabalho dos profissionais que atuam por meio do RDPI em uma mesma unidade escolar.

Esse movimento da pesquisa bibliográfica nos possibilitou verificar que no estado de São Paulo, o PEI pode ser considerado uma política ainda pouco investigada. As produções sobre o programa evidenciaram alguns avanços desde a sua implantação em vários aspectos, mas também apontam para dificuldades e desafios da implementação desse programa.

Nesse cenário, percebemos a relevância da proposta de nosso estudo que buscou responder às seguintes questões gerais de pesquisa: De que forma tem se configurado o Programa Ensino Integral nas escolas estaduais do município de Presidente Prudente partir da ótica dos gestores? É possível identificar inovações ou reinvenções, a partir da implantação e desenvolvimento do programa nas escolas participantes?

Isso posto, a organização do referencial teórico abrangeu as temáticas da educação integral e ensino integral, com ênfase no estado de São Paulo. Além disso, buscou desvelar o significado de inovação educacional (CARBONELL, 2002; HUBERMAN, 1973; CARDOSO, 1992; CUNHA, 2008) como aporte para subsidiar a discussão dos dados empíricos da pesquisa.

2. APORTES TEÓRICOS

2.1 Educação integral: algumas aproximações

Ao que se refere à educação pública que tem sido ofertada no Brasil, Dutra e Moll (2018), apontam que a escola tem recebido inúmeras críticas no que tange aos seus conteúdos, métodos e objetivos, tanto por professores, alunos, como da própria comunidade. Pois, a desconexão da realidade dos educandos, o currículo cristalizado, o sistema de aula como método expositivo feito pelo professor, a necessidade de cumprimento assíduo dos livros didáticos e de exercícios como indicadores de sucesso (ou do fracasso escolar) dos estudantes corroboram para um baixo aprendizado e altas taxas de evasão e repetência escolar.

Na década de 1920 no Brasil, começam os primeiros indicativos para se tentar livrar o homem da evidente ignorância moral que vinha se perdurando ao longo das décadas passadas na sociedade. Nesse sentido, surge à bandeira da alfabetização com o objetivo de redimir os homens em seu pecado moral, da miséria, da ignorância, entre outros aspectos, a partir de uma essência higienista, disciplinadora e com foco na alfabetização (SAVIANI, 1980). Na busca por atingir esse objetivo acarretou em uma educação de caráter autoritário, surgindo os primeiros indícios para o movimento integralista no contexto brasileiro.

No Brasil, a educação integral se apresentou nos estudos nas décadas de 1920 e 30 do século passado. Esse conceito esteve relacionado a uma educação escolar, que se refere às questões culturais e sociais presentes nas propostas das correntes elitistas e liberais. Segundo Rinaldi e Silva (2017) a primeira corrente é posta pela Ação Integralista Brasileira (AIB), que esteve voltada para um controle social e, portanto, mascarado da distribuição dos indivíduos na sociedade. Essa corrente envolvia a família, o estado e a religião, em consonância com a escola e uma rede educativa, de modo que, não pregava por uma educação popular voltada para a alfabetização de todos, mas sim, aos aspectos físicos, sociais e espirituais, movimento esse que tinha como lema uma educação integral ao homem integral (CAVALIERE, 2010).

No caminho oposto, a segunda corrente de caráter liberal tinha como objetivo reconstruir as bases sociais voltadas a um desenvolvimento democrático, isto é, esse fenômeno só seria possível por meio de indivíduos intencionalmente formados. Foi nessa corrente liberal que se destacou o educador Anísio Teixeira, que objetivava pela ampliação das funções escolares, além do fortalecimento como instituição (CAVALIERE, 2010). Essas duas correntes mencionadas perduraram até a década de 1930, diante do qual Anísio Teixeira apresenta propostas de reformulação da concepção de escola. Entretanto, suas ideias não foram findadas

no cenário brasileiro, fato que fez com que o educador realizasse pesquisas sobre a concepção pragmática proposta por Dewey, nos Estados Unidos.

Com novas ideias, pautado na concepção pragmática de Dewey, Anísio Teixeira contribuiu para um novo modo de conceber a educação, uma vez que, houve a passagem de uma compreensão dos conteúdos moralizadores para movimentos em função de uma compreensão da educação mais ampla e democrática. No entanto, em 1931 o educador ainda evidenciava a presença de evasão escolar e fracasso nas escolas públicas brasileiras, pois eram muito presentes as práticas de alfabetização, mesmo que de forma periférica.

Com toda dificuldade e resistência que vinha encontrando, dado o contexto político e social, somente em 1950, Anísio Teixeira conseguiu colocar em prática suas ideias, com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) ou Escola Parque, em Salvador - BA, que atendia crianças em escola-classe e funcionava em dois turnos, assim, o educador veio inovando quanto à ideia de educação que era ofertada à população.

O CECR tinha como pretensão a integração de seus alunos no contexto escolar, favorecendo a conscientização no que se refere aos seus direitos e deveres, além de desenvolver junto a eles a autonomia, a responsabilidade, iniciativas, honestidade e o respeito por si e pelos demais. Deixava-se de olhar o indivíduo de forma unilateral e passava a enxergá-lo em uma dimensão multidimensional de educação.

Como evidenciado, essa proposta de Anísio veio de encontro a educação que se vinha ofertando naquela época, se configurando como ideias inovadoras, uma vez que concordamos com Cardoso (1992) que traz em seus estudos que inovar é trazer algo novo, requer esforços e causa melhorias nas práticas educativas.

Neste sentido, ao encontro do percurso trilhado pelo educador, ancoramos a análise nas concepções de Huberman (1973) que ao conceber educação menciona que deve ser considerado os costumes e os hábitos de forma lenta e gradual, expõe ainda que, a inovação no campo educacional ocorre de duas formas, primeira é a que se refere ao processo de assimilação que se caracteriza com a adoção das novas ideias e a segunda, ao processo de acomodação que está ligado a adaptação com as antigas estruturas (HUBERMAN, 1973).

Essas ideias propostas por Anísio Teixeira serviram como aportes para novas propostas inovadoras, pois o que se vinha propondo era uma educação mais voltada aos aspectos letrados e com tempo reduzido para as atividades escolares, uma vez que tinham apenas como objetivo alfabetizar os indivíduos.

Assim, fomentou-se a criação de outros centros de educação integral, como exemplo, os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) inseridos na cidade do Rio de Janeiro durante

o governo de Leonel Brizola, que retomam o projeto de Anísio Teixeira de escola pública em tempo integral. Esta experiência não obteve muito êxito e continuidade, pois era tido como de alto custo. Entre os anos de 1980 e 1990 o estado de São Paulo teve como iniciativa a implantação de um projeto de formação integral, Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) que será detalhando adiante.

Entre os anos de 1990-1992, durante o novo governo de Fernando Collor, perdem-se os objetivos iniciais do projeto e a educação se torna mais assistencial. Seu nome também é alterado para Centros Integrados de Atendimento à Criança, (Ciacs), fato que não perdurou por muito tempo, pois, com o presidente deposto, o governo seguinte de Itamar Franco manteve a mesma proposta assistencialista, alterando novamente seu nome, agora para Centros de Atenção Integral à Criança (Caic) (SILVA, 2016).

Neste sentido, é possível pontuar que alterar somente os nomes e não sua funcionalidade é fazer mais do mesmo. Nessa perspectiva, Carbonell (2002) enfatiza que muitos compreendem inovações como rótulos em que apenas alteram suas nomenclaturas, mas a essência da proposta permanece. Mas afinal, o que se entende por inovação? O autor pontua que

[...] existe uma definição bastante aceitável e aceita que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2002, p. 19).

Nesta perspectiva, inovação é um conceito ativo, pois é uma prática que acontece em um contexto real e em um tempo, no caso um tempo situado. Não devemos compreendê-la como algo subjetivo, imaterial, uma vez que, inovar acarreta em modificações, melhorias, aperfeiçoamentos, alterações em um tempo histórico, elas são mutáveis e metafóricas porque se alteram conforme as situações e as necessidades existentes.

A partir desta compreensão, no estado de São Paulo, em 2002 surge a iniciativa para atender as necessidades ao que se refere à educação da classe popular em tempo integral, assim, criam-se os Centros Educacionais Unificados (Ceus), que visou atender as crianças das classes populares em tempo integral.

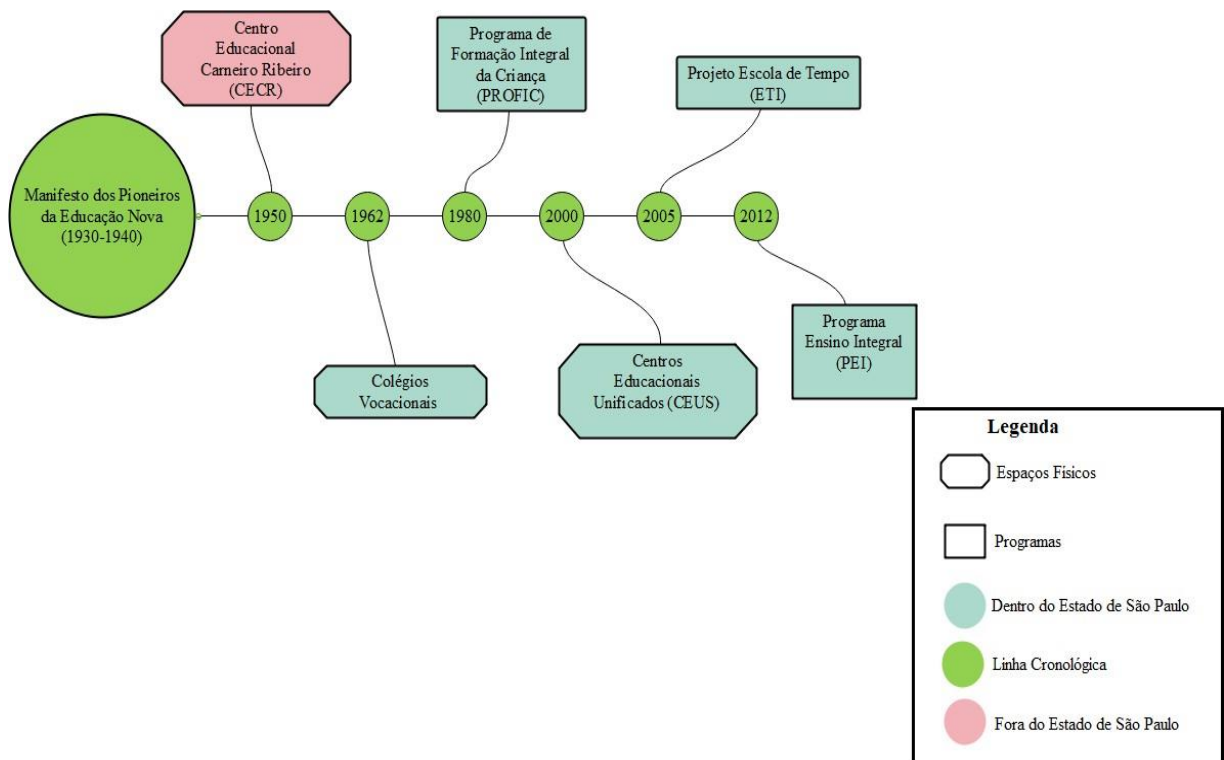
Posteriormente, no mesmo estado em 2006, foi instituído o Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) com o intuito de garantir o desenvolvimento de habilidades e competências de alunos do ensino fundamental no contraturno, oferecendo oficinas curriculares que

proporcionariam aos mesmos uma educação integral na própria instituição, por meio da ampliação da jornada escolar.

Todavia, o projeto foi descontinuado e a partir de 2012 o estado criou o Programa Ensino Integral (PEI) pautado na experiência do modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, em 2004. Desse modo, “[...] no Sistema Estadual de Ensino paulista o PEI surgiu no bojo do programa Educação – Compromisso de São Paulo”, estabelecendo parcerias público-privadas” (VALENTIM, 2018, p. 81).

Neste sentido, dado o contexto histórico que tange à Educação Integral, realocamos nosso foco para o estado de São Paulo. Para compreender como tem se configurado as políticas estaduais de educação integral e ensino integral, realizamos um breve apanhado histórico e organizamos uma linha cronológica temporal com os marcos mais significativos no âmbito do país e do estado de São Paulo, como se pode observar por meio da Figura 1.

Figura 1: Caminhos da Educação Integral no país e no Estado de São Paulo



Organização: dos autores

É cabível destacarmos que na figura 1, apresentamos como marco no que se refere à educação integral paulista o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ocorrido em meados da década de 1930. Destacamos que, tal Manifesto não se configurou estritamente no âmbito estadual, mas sim, nacional. Isso se justifica pelo fato de que o referido documento propunha àquela época uma reorganização da situação da educação brasileira. Ainda neste documento a

educação integral já estava sendo pensada por diversos educadores, dentre estes Anísio Teixeira.

Outro marco identificado na figura 1 é o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) que teve seu início em 1950, centro já apontado anteriormente neste trabalho, uma vez que foi por meio desta experiência conduzida por Anísio que foi possível desdobrar em outras experiências já mencionadas. Neste cenário, apresentamos esses dois momentos, mesmo que não ocorridos no estado de São Paulo, mas, contribuíram efetivamente para o desdobramento da Educação Integral paulista, tanto no que se refere a espaços físicos como os Colégios Vocacionais e os Centros Educacionais Unificados (CEUS), quanto às políticas estaduais: Programa de Formação Inicial da Criança (PROFIC), Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) e Programa Ensino Integral (PEI).

Diante disso, no que se refere à educação paulista e à educação (em) tempo integral podemos citar três momentos que antecedem os programas atuais. Como primeira experiência (precisamente) de educação em tempo integral ocorrido no estado de São Paulo foram os Ginásios Vocacionais. Estes foram frutos de uma experiência educacional posta em 1959, conhecida como Classes Experimentais.

Nesse tocante, em 1958 Luciano de Carvalho é nomeado como secretário da Educação por Carlos Alberto de Carvalho Pinto que assumiu o governo do Estado de São Paulo. O então secretário após retornar de uma viagem à Europa, vem com novas ideias sobre a educação e foi na cidade de Socorro, São Paulo, que encontra uma proposta ímpar para a educação, conhecida por Classes Experimentais que foram concebidas em 1959 pelo Departamento do Ensino Secundário (DES) do Ministério da Educação, que tinha como objetivo inserir disciplinas de caráter prático ao Ensino Secundário (NAKAMURA, 2016).

Nesse sentido, o secretário em 1961 organiza uma comissão de especialistas e educadores do Ensino Industrial e Ensino Secundário com o intuito de apresentar um projeto que ao ser concretizado iria anuir o ritmo, tanto das descobertas científicas quanto do desenvolvimento social e econômicos do Brasil, ou seja, uma escola que pudesse atender a uma sociedade que estava em busca de um fortalecimento democrático e transformações sociais.

Segundo Chiozzini (2010), Luciano de Carvalho durante o processo de tramitação da Lei 6.052/61 reconhecida como Lei Industrial, insere artigos a esse projeto tornando os Ginásios Vocacionais legalizados.

Em 27 de junho de 1961, por meio do Decreto nº38.643 cria-se o Serviço do Ensino Vocacional (SEV), por meio do artigo 302, como um órgão especializado com o intuito de coordenar os Ginásios Vocacionais (RIBEIRO, 1980; NAKAMURA, 2016). Com a legalização

dos Ginásios como apontado, a professora Maria Nilde Mascellani é designada como coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional e cria outras unidades, como relata Ribeiro (1980, p. 133)

Em 1962 (março) foram instalados o Ginásios Vocacional “Oswaldo Aranha” (São Paulo), G. V “João XXVII (Americana) e o G.V “Cândido Portinari” (Batatais). Em 1963 (março) o G. V “Chanceler Raul Fernandes” (Rio Claro) e o G. V “Embaixador Macedo Soares (Barretos).

Nakamura (2016) pontua que a proposta oferecida por esses Ginásios tinha como princípios um ensino renovado, no qual buscava-se por formar os aprendizes de forma integral tanto no que se refere em aptidões práticas quanto teóricas, pois adotavam práticas pedagógicas democráticas. Não demorou muito para que esses ginásios começassem a sofrer ameaças, dado o momento em que se encontravam, pois se configuram como ameaças para o regime vigente da época.

Segundo Chiozzini (2010, p.11), o vocacional

[...] herdou os conflitos resultantes da conjuntura política da década de 1960, marcada pela pressão por mudanças na educação e pela efervescência de movimentos sociais. Esses conflitos repercutiram internamente nos Ginásios e, embora apareçam em sua memória coletiva quase que exclusivamente associados ao recrudescimento do regime militar implantado no Brasil em 1964, estiveram também ligados a diferenças políticas internas existentes no Serviço de Ensino Vocacional (SEV).

Essas unidades tiveram uma “vida” muito curta, funcionando entre os anos de 1962 a 1969. Ribeiro (1980) e Nakamura (2016), relatam em seus estudos que pressões externas e internas surgem no sentido de extinguir o Ensino Vocacional e foi por meio da intervenção militar em todos os ginásios vocacionais que se queimaram documentos e materiais, fato que culminou em sua extinção.

Destacamos que esses Ginásios tinham alumbramentos nas ideias Escolanovista e não se configuraram propriamente como uma educação integral, uma vez que não eram subsidiados por políticas educacionais que regulamentassem a prática em si. No entanto, como destacado tinham como objetivo formar educandos integralmente.

Após a extinção desses ginásios, o estado paulista perdurou-se sem experiências de tempo integral da década de 1970 até meados de 1980, quando foi implantado Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em 1986. O PROFIC foi criado ao final do mandato de Franco Montoro, que na época era governador do estado de São Paulo, por meio do decreto nº 25.469 de 7 de julho de 1986, tendo como gestão na secretaria da educação José Aristodemo Pinotti.

Neste sentido, segundo o decreto

[...] é compromisso básico do Governo assumir a sua parcela de responsabilidade pela formação integral das crianças; que só a continuidade da atuação do Governo, voltada para a criança e traduzida por ações **intersecretariais**, poderá contribuir para o combate efetivo à subnutrição, morbidade, analfabetismo, **repetência**, **evasão escolar** e despreparo para o trabalho; a importância do entrosamento entre as ações do Estado, dos Municípios e da comunidade dentro da proposta de regionalização e/ou municipalização de atendimento à criança do Estado de São Paulo; a necessidade de expansão do papel da Escola na formação das crianças, estendendo sua preocupação pedagógica além dos limites até agora existentes; que o aumento da escolaridade e do **tempo de permanência** na escola, aliado a medidas relacionadas à **nutrição, higiene e saúde**, preparo para o trabalho e a vida são condições necessárias para a formação integral da criança (SÃO PAULO, 1986, **grifos nossos**).

Assim, entendemos que o PROFIC tem como base fatores intersetoriais e busca como metas a diminuição das taxas no que se refere a evasão escolar e repetência. O programa ainda traz alinhado a ampliação do tempo escolar os aspectos condicionados à saúde, higiene e nutrição fato que o potencializa como assistencial.

O decreto ainda conta como sustentação os seguintes artigos

Artigo 1.º - Fica instituído o Programa de Formação Integral da Criança com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e propiciar oportunidades educacionais iguais a todas as crianças do Estado.

Artigo 2.º - O programa será desenvolvido através das Secretarias de Estado e, prioritariamente, pelas Secretarias da Educação, Promoção Social, Saúde, Relações do Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo, coordenado pela primeira.

Artigo 3.º - Os Secretários de Estado da Educação, Promoção Social, Saúde, Relações do Trabalho, Cultura e Esportes e Turismo deverão formalizar e desenvolver ações conjuntas para a execução do Programa.

Artigo 4.º - O Secretário da Educação fica autorizado a celebrar convênios, nos termos do modelo anexo, com os municípios interessados em participar das atividades do Programa instituído por este decreto, com prévio conhecimento da Secretaria da Promoção Social e Secretarias de Estado envolvidas na sua execução.

Parágrafo único - Entidades públicas ou privadas poderão participar do Programa a que se refere este decreto, atendidos os objetivos e limitações estabelecidos no modelo da minuta de convênio (SÃO PAULO, 1986.)

Segundo os estudos de Ferretti, Vianna e Souza (1991, p. 06) o PROFIC se constituiu “[...] num programa como repasse de verbas a escolas da rede pública, prefeituras ou entidades particulares conveniadas para receberem alunos selecionados das escolas da rede pública que optarem por aderir ao programa”.

Estes autores ainda apontam que existiam critérios para seleção dos alunos que seriam contemplados pelo programa, ou seja, estes critérios estavam relacionados as questões sociais-econômicas e ao seu desempenho escolar. Aos selecionados pelo PROFIC, funcionava-se da seguinte forma, os alunos frequentavam as aulas normalmente no período regular em suas

escolas e no contraturno dirigiam-se para as conveniadas ou se mantinham na escola. Nesse segundo momento (turno oposto) recebiam alimentação e participação de atividades de lazer, artísticas e de reforço escolar (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991).

Como percebemos o programa tinha como funcionalidade os repasses de verbas às escolas ou instituições associadas para atender os alunos no contraturno escolar oferecendo-lhes atendimentos básicos. Nessa perspectiva o PROFIC proporcionava aos alunos uma extensão de permanência na/e fora da escola, porém diferente de uma Educação (em tempo) Integral, uma vez que o programa, como já mencionado, era de caráter assistencial.

Tais características sobre o programa ao nosso ver apresenta semelhança aos princípios da corrente elitista posta pela AIB, explicitado anteriormente, visto que tanto o PROFIC quanto a corrente citada tinham como objetivo a valoração dos aspectos higienistas.

Destacamos que o Programa de Formação Integral da Criança, foi gestado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e teria sido elaborado por um grupo de pessoas e mais adiante, adaptado pela Secretaria de Educação de São Paulo. E, logo após ser assumido pela Secretaria tornou-se um “Programa de Governo” sendo coordenado por outras secretarias da Cultura, do Esporte e Turismo e da Saúde (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991).

Segundo os autores citados o PROFIC teria sido “gestado a portas fechadas, sem ouvir o conjunto de educadores e usuários da escola” (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p. 11) e ainda acrescentam que foi “apresentado como um Programa que deveria ser posto imediatamente em prática, sob o argumento de que se assim não fosse, estaria perdido a oportunidade de implantá-lo” (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p. 11).

Nesse sentido, é cabível destacar que o programa desde sua implantação apresentou críticas por ser elaborado por um grupo específico de pessoas, que não considerou os profissionais da escola e depois, por ser posto em prática repentinamente. Como já apontado, o programa em seu caráter assistencial foi severamente criticado por descaracterizar o papel das instituições escolares, que era o de transmitir o conhecimento e acabou por transferir aos educandos funções que não lhes competiam (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991).

O PROFIC perdurou até meados da década de 90 e por volta de 1993 foi extinto da rede paulista. O estado de São Paulo ficou ocioso por mais ou menos uma década ao que se refere a educação (em) tempo integral. E foi por volta do ano de 2002 que o estado surge com uma nova iniciativa, os Centros Educacionais Unificados, popularmente conhecidos como (Ceus) na cidade de São Paulo.

Os Ceus foram criados durante o mandato da ex-prefeita da cidade de São Paulo, Marta Suplicy, que tinha Nélio Marco Vincenzo Bizzo como Secretário Municipal de Educação. Os referidos centros foram criados por meio do Decreto nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003.

Analisando o documento legal da prefeitura da cidade de São Paulo destaca-se alguns pontos sobre os referidos centros:

CONSIDERANDO que a ação educativa é norteadada pelos princípios da **participação, descentralização e autonomia**, bem como da **inclusão**, não só escolar, mas também sócio-econômica da população;
CONSIDERANDO a urgência de implementar projetos que viabilizem a **reversão** do quadro de **exclusão social, cultural**, tecnológica e educacional;
CONSIDERANDO a escassez da **oferta de lazer** e entretenimento nos bairros da periferia, em evidente **desigualdade** com a região central da cidade;
CONSIDERANDO que o Centro Educacional Unificado - CEU propiciará à população **acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos**, integrados aos Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, num complexo único concebido em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto polítipopedagógico, conferindo novo significado ao espaço escolar (SÃO PAULO, 2003. **grifos nossos**).

Por meio da interpretação do documento é possível percebemos que a proposta dos Ceus aponta pela participação, descentralização e inclusão não somente aos aspectos elementares educacionais, mas também aos sociais e econômicos.

O documento ainda evidencia a necessidade iminente de projetos que garantissem mudanças no cenário daquela época com o intuito de reverter a exclusão social e cultural, por meio da oferta de lazer às regiões de maior vulnerabilidade social, permitindo que as classes mais desfavorecidas tivessem acessos as bibliotecas, aos centros culturais, entre outros espaços.

O Decreto nº 42.832/2003, ainda consta em seu Art. 2º que

Os Centros Educacionais Unificados ora criados são constituídos pelos seguintes equipamentos: I - Centro de Educação Infantil - CEI; II - Escola de Educação Infantil - EMEI; III - Escola de Ensino Fundamental - EMEF; IV - teatro; V - salão de ginástica; VI - telecentro; VII - pista de “skate”; VIII - centro comunitário; IX - biblioteca; X - piscinas semi-olímpicas e de recreação; XI - quadras poli-esportivas (ginásio coberto); XII - padaria-escola (SÃO PAULO, 2003).

Neste sentido, o projeto desde seu início esteve pautado em uma proposta intersetorial, pois continha a somatória de diversas áreas como: emprego, meio ambiente, educação, saúde, cultura, esporte, lazer entre outros. Esses centros tinham pressupostos que ultrapassavam os muros escolares (GADOTTI, 2009).

Os CEUs foram criados com o propósito de atender aos alunos do Ensino Infantil e Fundamental por meio da jornada ampliada, de modo que essa extensão do tempo ofertasse aos alunos uma formação cultural e recreativa culminando na diferenciação do currículo.

Gadotti (2009), aponta em seus estudos que os CEUs vieram como respostas para os problemas da exclusão social e do acesso aos espaços públicos, principalmente da população mais segmentada da cidade e aquelas que moram em bairros mais distantes do central.

Estes espaços ofereciam aos estudantes daquela época uma educação ampla, compreendendo a educação formal, acrescida de outras vivências culturais, sociais, esportivas entre outras, possibilitando que os alunos mais vulneráveis socialmente pudessem ter as mesmas oportunidades de acessos socioeconômicos que as crianças de classes sociais mais favorecidas.

Diante das experiências mencionadas, apontaremos a seguir as duas políticas estaduais paulistas propostas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) que se encontram em vigência no ano de nossos estudos (2020). Essas políticas ativas são a Escola de Tempo Integral (ETI) de 2005 e o Programa Ensino Integral (PEI) implantado no ano de 2012. Destacamos que por mais que se trate de políticas em curso, nosso foco voltou para a segunda política citada. Assim, trataremos sucintamente sobre como se configurou a ETI.

O Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) foi instituído sob a gestão de Geraldo Alckmin como governador do estado, em conjunto com Gabriel Chalita, o Secretário de Estado da Educação de São Paulo, por meio da Resolução SE n. 89, de dezembro de 2005 enfatizando a importância da ampliação da jornada escolar dos estudantes do Ensino Fundamental, de modo que suas possibilidades de aprender fossem ressignificadas, além do atendimento às demandas da comunidade intra e extraescolar, e pela promoção de ações voltadas a uma política de inclusão.

A ETI tem como meta a extensão da ampliação da permanência dos alunos na rede estadual pública, permitindo o enriquecimento do currículo básico, com a utilização de temas transversais e situações que propicie o aprimoramento nos aspectos pessoais, culturais e sociais (SÃO PAULO, 2005, Art. 1º).

Neste sentido, o projeto conta com outros objetivos como posto no Art. 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).

O projeto ETI previa o atendimento em dois turnos, um turno regular pela manhã e o contraturno, à tarde, totalizando uma jornada escolar de 9 horas diárias com 45 aulas semanais. Neste sentido, as ETIs tinham por organização curricular os ciclos I e II um período integral que corresponderia no turno regular aulas do currículo base do Ensino Fundamental e no contraturno um conjunto de oficinas para promoção do enriquecimento curricular. O projeto previa o atendimento das escolas da rede pública e que estivessem, preferencialmente, em periferias e regiões com baixo IDH² (SÃO PAULO, 2006, Art. 2º; SÃO PAULO, 2005, Art. 3º).

O projeto ETI oferecia, como já mencionado, oficinas curriculares que naquela época surgiu como uma prática inovadora, pois continham conhecimentos que eram previamente selecionados. Essas oficinas eram desenvolvidas pelos educandos em espaços propícios, uma vez que poderiam ocorrer na/e fora da instituição escolar.

Segundo Babalim (2016), as primeiras experiências das ETIs foram descontinuadas no estado, pois no ano de 2007, com o fim do mandato de Geraldo Alckmin e o início da Gestão de José Serra no governo do estado, assume-se outras prioridades. No ano de 2007, o referido governador anuncia o “Programa São Paulo Faz Escola³”, que dentre suas prioridades não continha o Projeto Escola de Tempo Integral, no entanto, as escolas já aderidas ao programa mantiveram-se, provocando a estagnação de novas ampliações do projeto.

Em 2011, Geraldo Alckmin assume novamente o governo do estado e retoma o projeto. Atualmente, segundo a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)⁴, a ETI atende mais de 46 mil estudantes em um total de 216 escolas estaduais, sob a regulamentação de 10 resoluções, a saber: Resolução SE 89, de 09-12-2005; Resolução SE 03, de 28-1-2011; Resolução SE 32, de 26-5-2011; Resolução SE 62, de 6-6-2012; Resolução SE 35, de 03-06-2013; Resolução SE 06, de 19-1-2016; Resolução SE 76, de 27-12-2016; Resolução SE 60, de 6-12-2017; Resolução SE 69 de 12-12-2019; Resolução SE 7, de 17-1-2020.

Dentre as resoluções acima, destacamos as Resolução SE 69/2019 e SE 7/2020 por serem as mais recentes. Essas resoluções dispõem sobre a organização curricular do Ensino Fundamental nas Escolas de Tempo Integral (ETIs). Como mencionado, essa política ainda encontra-se em curso no estado e com isso optamos, mesmo que brevemente, por traçar o perfil destas escolas.

² Índice de Desenvolvimento Humano.

³ O programa é o responsável pela implantação do Currículo Oficial do estado de São Paulo. O referido programa é constituído por documentos que orientam os docentes em sala.

⁴ Consulta realizada no dia 18 de julho de 2020.

Neste sentido, segundo as resoluções supracitadas, ambas alteram a resolução SE 60/2017. Dado que, a SE 69/2019, em seu Art. 2º menciona sobre como se constituirá a matriz curricular do Ensino Fundamental anos finais, em que são dispostas 30 aulas semanais destinadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e 10 aulas semanais direcionadas a Parte Diversificada (SÃO PAULO, 2019).

Ao se tratar sobre a parte diversificada, a resolução SE 7/2020 trata em seu parágrafo único sobre os componentes curriculares que “Poderão ser atribuídos na constituição/composição de jornada de trabalho e carga suplementar de docentes efetivos, bem como na composição de carga horária dos docentes estáveis e contratados, observadas as habilitações/qualificações previstas (SÃO PAULO, 2020 Art. 6).

O Projeto Escola de Tempo Integral acentua a importância da educação na vida das crianças e dos jovens. As ETIs vieram com o objetivo de promover o aproveitamento escolar e proporcionar oportunidades aos alunos em seus mais diversos campos sociais, esportivos, tecnológicos e culturais, por meio da ampliação da permanência desses alunos sobre os cuidados da escola.

Diante deste cenário, observamos que essas escolas apresentaram uma composição curricular fracionada, uma vez que oferecem aos alunos aulas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período regular e no contraturno as oficinas curriculares – nomenclatura já alterada-, em que os alunos deveriam se destinar a outros espaços ou se manter na própria instituição.

Neste contexto, ao que se refere ao currículo de educação integral proposto pelas ETIs, Gadotti (2009) reflete que tratar sobre educação integral é redundante, pois para o autor nos educamos ao longo de toda nossa vida, o tempo todo, não há como separar um tempo para nos educarmos e um tempo em que não nos educamos, porque para ele o tempo de aprender é aqui e agora.

Além das ETIs apontadas, outra política que se encontra em curso no estado paulista é o Programa Ensino Integral (PEI) que foi criado durante o “Programa Educação Compromisso de São Paulo” em 2011. Inicialmente, o PEI atendia aos alunos do Ensino Médio em 2012 e posteriormente passou a atender também aos alunos do Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais, estando presente em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

2.1.1 O Programa Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo: breve contextualização

A educação brasileira vem passando por avanços nas últimas décadas, mais precisamente, desde a Carta Constitucional de 1988, perpassando pela Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien no ano de 1990 na Tailândia e, sobretudo, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) (SÃO PAULO, 2012)

Nos últimos vinte anos, no Brasil, foi possível notarmos avanços no que tange ao acesso à educação a todas as modalidades de ensino. Neste sentido, é possível apontar que o acesso à Educação Básica está praticamente universalizado, entretanto, não podemos dizer o mesmo em relação à permanência e conclusão do Ensino Médio.

Diante do cenário exposto, o governo paulista enxerga a necessidade de realizar implementações de políticas educacionais que se destinam à melhoria da educação pública, tendo como foco a diminuição da evasão escolar e do abandono. Nesta perspectiva, se considera a importância de políticas que valorizem os profissionais da educação estadual pública.

Com isso,

[...] 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 (SÃO PAULO, 2012, p. 11).

No tocante, o estado de São Paulo sobre a gestão de Geraldo Alckmin como governador em conjunto com a SEE/SP, elabora no ano de 2011 o “Programa Educação – Compromisso de São Paulo” instituído por meio do decreto nº 57.571 de dezembro daquele mesmo ano.

O referido programa paulista tem por finalidade como consta no “Art. 1º “promover amplamente a educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e a valorização de seus profissionais” (SÃO PAULO, 2011). E, para se concretizar o artigo mencionado, estipula as seguintes diretrizes.

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

aprendizagem e valorização dos profissionais da educação escolar pública estadual (SÃO PAULO, 2011).

Fazendo uma breve análise do “Programa Educação – Compromisso de São Paulo” a partir de seus artigos, observamos que o mesmo como resposta ao contexto educacional que o estado se encontrava marcado pela evasão/abandono, sobretudo, no ensino médio, aposta na ampliação da qualidade educacional na rede pública do estado e na valorização dos docentes.

No que se refere a valorização o referido programa vem ao encontro da LDBEN (1996), uma vez que em seu documento traz no Art. 3º sobre como deverá ser ministrado o ensino e tem como um de seus princípios a “VII – valorização do profissional da educação escolar” (BRASIL, 1996, p.09).

O programa ainda traz algumas diretrizes que são aportes para a concretização do Art. 1º. Dentre essas destacamos os termos “regimes especiais de trabalho”, “igualdade de condições”, “permanência na escola” além do “emprego de tecnologias”. Isso posto, é possível perceber que o programa busca reordenar o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo o incremento das tecnologias educacionais, visando ampliar a qualidade do ensino, além de reestruturar o trabalho docente e promover a igualdade do acesso em sintonia com a permanência dos alunos na escola por toda a Educação Básica.

O “Programa Educação – Compromisso de São Paulo” vem com propostas que ao nosso ver se configuram como inovadoras, uma vez que para Pascual (1988), inovar na educação tem como significado uma luta perante a realidade como ela é, no que se refere às rotinas e aos costumes. Inovar é defrontar contra o peso da inércia. Presume uma responsabilidade com o que se configura coletivamente, pela criatividade e pelas transformações do que já existe, assim, o programa traça um caminho que reorienta a escola para a melhoria da qualidade do ensino, aposta na permanência da ampliação da jornada e nos seus benefícios, busca a valorização profissional e regulamenta diferentes diretrizes para alcançar êxito na formação integral do aluno.

Partindo deste diagnóstico, ainda o que se refere ao programa supracitado ele tem como estrutura cinco pilares⁵, como podemos observar a seguir no quadro 7.

⁵ Consulta realizada no dia 19/07/2020 no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. <https://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>.

Quadro 7: Cinco pilares do Programa Educação – Compromisso de São Paulo -2011

Programa Educação – Compromisso de São Paulo (2011)		
Pilares (n°)	Visão	Premissa (s)
1° Pilar	Valorização do Capital Humano	Política salarial inédita.
		Contratação de novos professores.
2° Pilar	Gestão Pedagógica	Novos programas com foco na qualidade de ensino.
		Criação da EVESP e outros.
3° Pilar	Educação Integral	Novo modelo de escola de tempo integral
		Professor atuando com dedicação exclusiva
		Programas como o Vence e os Centros de Línguas
4° Pilar	Gestão organizacional e financeira	Foco no fomento e desenvolvimento da educação
		Investimento em transporte merenda e infraestrutura
5° Pilar	Mobilização da Sociedade	Engajamento da sociedade para a promoção de uma educação de qualidade.
		Escola da família reúne a comunidade

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)

Organização: dos autores

Como disposto no quadro 7, um dos pilares que o programa traz é destinado a Educação Integral. Com efeito, no próprio site da SEE/ SP ao que se refere a este pilar justifica-se que ele tem como finalidade lançar um novo modelo de escola e também uma nova carreira do magistério.

Esse novo modelo de escola vem com uma proposta focada na formação de jovens protagonistas. E ainda neste caminho, o modelo enfatiza que a atuação docente ocorrerá em regime de dedicação exclusiva e para que isso se torne possível os docentes terão direito a uma gratificação salarial.

Neste bojo, é criado o Programa Ensino Integral (PEI), por meio da Lei Complementar n° 1.164, de 04 de janeiro de 2012, alterada posteriormente pela Lei Complementar n° 1.191, de 28 de dezembro de 2012 e pelo Decreto n° 59.354, de 15 de julho de 2013. Portanto, as Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral se configuram para além de meros conteúdos

acadêmicos, pois criam possibilidades para que seus alunos possam ter vivências no que se diz respeito a qualidade de vida, a convivência solidária e a interpretação de mundo.

O PEI foi criado com o objetivo de melhorar os resultados educacionais, primando por um ensino de excelência na formação integral de jovens autônomos, solidários e competentes. 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 (SÃO PAULO, 2012).

A SEE/ SP propõe às escolas que aderirem ao PEI quatro princípios norteadores, a saber: Missão, Visão de Futuro, Valores e Premissas. Diante disso, no que se refere a Missão as escolas de Ensino Integral, deverão ser “um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica; pelo apoio integral aos Projetos de Vida; pelo aprimoramento dos alunos como pessoa; pela formação ética e pelo desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do pensamento crítico” (SÃO PAULO, 2014b, p. 09).

E ainda, perante o contexto social da SEE/SP terá como Visão de Futuro ser “em 2030, reconhecida internacionalmente como uma Rede pública de Ensino Integral de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo (SÃO PAULO, 2014b, p.09). Ainda neste sentido, ao que se refere aos Valores a SEE/SP preza pela

Oferta de um ensino público 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 à cidadania; e, finalmente, a escola como centro irradiador da inovação (SÃO PAULO, 2014b, p.09).

Outro elemento norteador para o planejamento das escolas que aderirem ao PEI são as Premissas, estas se desdobram em cinco, sendo: Protagonismo Juvenil; Formação Continuada; Excelência em Gestão; Corresponsabilidade e Replicabilidade.

Sobre o Protagonismo Juvenil, as ações são voltadas para o jovem, de modo que ele seja construtor de seu Projeto de Vida e como ator de participação em todas as ações escolares. Essa premissa ainda pode ser caracterizada como Protagonismo Sênior quando se referir a atuação dos profissionais da escola (SÃO PAULO, 2014b).

Sobre a premissa Formação Continuada, diz respeito ao “educador em processo permanente de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento na

carreira” (SÃO PAULO, 2012, p. 37). Esta premissa permite que o Modelo de Gestão promova relações com Gestão de Desempenho das Equipes Escolares e permita que o educador formule seu Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF).

Diante desse aperfeiçoamento profissional, Arco (2018) sobre a formação continuada alega que a mesma é responsabilidade de cada indivíduo na sua individualidade, para um crescimento profissional e pessoal. Fato que para a autora se constitui como um problema por depender exclusivamente do profissional.

A terceira premissa diz respeito a Excelência em Gestão, enfatizando que a gestão dessas escolas está voltada para se alcançar efetivamente suas metas e objetivos, ou seja, atingir os resultados que são previstos no Plano de Ação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da própria escola. Neste sentido, demonstra que por meio da utilização de ferramentas de gestão de forma competente dará tanto aos alunos quanto à equipe gestora condições para se atingir os resultados propostos em seu Plano (SÃO PAULO, 2014b).

As últimas duas premissas dizem respeito a Corresponsabilidade e Replicabilidade. Como já mencionado esse novo modelo de escola deve proporcionar além das aulas comuns, práticas que apoiem seus alunos para planejamento e execução dos seus Projetos de Vida, formando assim indivíduos éticos que superem as expectativas da comunidade.

Assim cabe a todos, pais e educadores tomarem consciência de suas responsabilidades na formação desses alunos, determinando 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” (SÃO PAULO, 2012, p. 38).

E a replicabilidade que “visa à transferência das metodologias comprovadamente válidas e passíveis de replicação entre as escolas do Programa Ensino Integral, assim como entre as demais escolas da rede pública” (SÃO PAULO, 2012, p. 38).

Partindo do exposto, ao que refere à Missão e à Visão de Futuro posta pela SEE/SP percebemos que tais princípios servem como base para as decisões que a escola irá vir a tomar, visto que se tem como prática uma excelência no que diz respeito a formação acadêmica. E a partir disso, tem por meta ser reconhecido mundialmente entre os 25 melhores no Ensino Integral. Ou seja, a SEE/SP estabelece uma meta audaciosa e determina o que quer fazer, como fazer e onde quer chegar.

Quanto aos valores e premissas, a SEE/SP busca pela qualidade de ensino por meio da valorização dos docentes que compõem essas escolas de ensino integral, oposta na perspectiva democrática e no comprometimento de todos os envolvidos no processo de ensino

aprendizagem dos alunos. Para isso ser possível é preciso que os docentes sejam participativos no dia a dia desses alunos e possam corresponder às necessidades apresentadas por eles.

Ainda nessa perspectiva, a gestão precisa estar alinhada aos objetivos dos Plano de Ação da Secretaria do estado, junto a equipe docente, pais e toda a comunidade, tendo consciência de suas corresponsabilidades como participantes da aprendizagem desses jovens.

Como já mencionado o PEI foi criado em 2012, por meio do terceiro pilar do Programa Educação – Compromisso de São Paulo de 2011. Segundo as diretrizes desse programa no ano de 2012 o Programa Ensino Integral atendia a 16 escolas do Ensino Médio, posteriormente, no ano de 2013 expandiu para 22 escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e para 29 escolas de Ensino Médio e 2 que atendiam aos dois públicos (Ensino Fundamental e Médio) (SÃO PAULO, 2012, p. 6).

Segundo Valentim (2018) em sua dissertação de mestrado apontou que no ano de 2018 o PEI contemplava 308 escolas e atendia um total de 104 mil alunos. Atualmente, em consulta a SEE/SP⁶, o Programa Ensino Integral contempla 417 unidades e atende mais de 141 mil estudantes, sendo do Ensino Fundamental e Médio, ou seja, houve um aumento de aproximadamente 35,38% em relação as unidades e de 35,57% de alunos atendidos pelo programa.

Neste mesmo caminho, Baptista (2015) relata que as primeiras escolas aderentes ao Programa seguiram critérios propostos pela SEE/SP, em que um deles era de a escola estar inserida em uma área de vulnerabilidade social, bem como apresentar resultados baixos na prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). No entanto, em 2013 esse cenário mudou, pois, as escolas interessadas em fazer parte do Programa a partir de 2014 puderam se inscrever e tornarem-se Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral.

De acordo com a autora, as primeiras escolas que aderiram ao programa encontravam-se dentro dos primeiros critérios e a partir dos anos subsequentes as escolas interessadas apenas se inscreviam e já tinham a possibilidade de se tornarem Ensino Integral, isso poderá se tornar um fato preocupante, uma vez que o Programa poderá se espalhar pelo estado quantitativamente, mas com a mesma qualidade que possui? essas escolas que podem se inscrever e serem contempladas pelo PEI estão em busca de qualidade de ensino ou querem gratificação a seus profissionais? Como funcionará a seleção dessas escolas ao Programa?

⁶ Consulta realizada dia 19/07/2020 no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. <https://www.educacao.sp.gov.br/ensino-integral>.

Todas inscritas serão contempladas? Essas são questões que não cabem a esta pesquisa, mas que merecem destaques.

Com isso, o PEI se configura 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, 2012, p. 07).

O programa ainda oferece aos docentes condições diferentes de trabalho, ou seja, por meio de um Regime Dedicção Plena e Integral (RDPI) a equipe escolar poderá consolidar as diretrizes desse novo modelo de Escola de Ensino Integral.

2.1.2 Concepções do Programa Ensino Integral

O Programa Ensino Integral foi concebido a partir de avaliações, pesquisas e resultados de experiências educacionais desenvolvidas aqui no país e também no exterior. Por meio de estudos foi possível mensurar condições de sucesso de diferentes experiências de ensino integral e, conseqüentemente, realizar adaptações para a elaboração do programa.

O PEI com o objetivo também de garantir a melhoria da qualidade de vida, utiliza da ampliação do tempo como estratégia para executar metodologias que contribuam para alavancar as aprendizagens dos alunos em suas diversas dimensões. O Programa Ensino Integral é fundado pelo Decreto nº 59.354, de 15 de julho de 2013, com isso, o referido decreto expõe que

Considerando o Programa Educação - Compromisso de São Paulo, cujas ações preveem a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas paulistas; Considerando a necessidade de implementar as ações programadas, observadas as especificidades e peculiaridades das unidades escolares que integram o sistema estadual de ensino; e Considerando a importância do ensino integral para o desenvolvimento da educação do indivíduo, na totalidade de seus aspectos (SÃO PAULO, 2013).

O Programa Ensino Integral é regido como já exposto por meio da Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012 e alterada pela Lei Complementar nº 1.191, 28 de dezembro de 2012. Portanto, elaboramos a seguir um quadro que traz em síntese sobre os artigos que compõem cada Lei.

Quadro 8: Lei Complementar nº 1.164/2012 e suas alterações pela Lei Complementar nº 1.191/2012

Lei Complementar nº 1.164/2012	Lei Complementar nº 1.191/2012
<p>Art. 1: Institui o Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI) o quadro do magistério, nas escolas de Ensino Médio. Em que a esses profissionais é proibido quaisquer outras atividades remuneradas durante o funcionamento da Escola. Tendo que dedicar 40 horas semanais em período integral.</p>	<p>Art. 1: Consta sobre o RDPI ao quadro do magistério e a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI) instituídos pela Lei Complementar nº 1.164.</p>
<p>Art. 2: Preza no inciso I, que as Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral tinham como objetivo a formação de indivíduos solidários, autônomos e produtivos, com valores e conhecimentos ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo para a cidadania por meio de conteúdos pedagógicos, gestão e métodos didáticos entre outros.</p> <p>II: Sobre a carga horária multidimensional que consiste em conjunto de horas em atividades com os alunos, com exclusividade as Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral;</p> <p>III: Gestão especializada: consiste no conjunto de horas em atividade na gestão exercida por diretor e vice-diretor;</p> <p>IV: Plano de Ação: documento elaborado coletivamente e coordenado pelo diretor, contendo metas e indicadores.</p> <p>V: Programa de Ação: Documento pedagógico elaborado pelo professor com objetivos, metas e possíveis resultados a serem atingidos pelos alunos.</p> <p>VI: Projeto de Vida: documento elaborado pelo aluno com metas e prazos.</p> <p>VII: Protagonismo Juvenil: Processo atitudinal, em que os alunos assumem a gestão de seus conhecimentos e conta com responsabilidade individual.</p> <p>VIII: Guias de Aprendizagem: documento elaborado no semestre pelo professor com objetivos e atividades didáticas.</p> <p>IX: Clubes Juvenis: grupo criado pelos alunos da Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral com atividades de protagonismo empreendedorismo.</p> <p>X: Tutorias: Processo didático destinado a proporcionar e orientar atividades de recuperação.</p>	<p>Passa a dispor no Art. 6 desta lei os incisos alterados do Art. 2 da Lei complementar 1.164/2012. Os incisos que foram reelaborados são: I; II; IV; VII; IX e X.</p> <p>I: Ensino Integral tem como objetivos a formação de indivíduos solidários, competentes e autônomos com valores e conhecimentos ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo para a cidadania por meio de conteúdos pedagógicos, gestão e métodos didáticos entre outros.</p> <p>II: Sobre a carga horária multidimensional que consiste em conjunto de horas em atividades com os alunos, com exclusividade as Escola Estadual do Programa Ensino Integral;</p> <p>III: [...]</p> <p>IV: [...]</p> <p>V: Programa de Ação: Documento de gestão elaborado pela equipe escolar com objetivos, metas e possíveis resultados a serem atingidos pelos alunos.</p> <p>VI: [...]</p> <p>VII: Protagonismo Juvenil: Processo pedagógico, em que os alunos são estimulados a atuar de forma crítica, construtiva e solidária para solução de problemas.</p> <p>VIII: [...]</p> <p>IX: Clubes Juvenis: grupo temático criado pelos alunos e organizados por eles, com apoio da gestão e dos professores.</p> <p>X: Tutorias: Processo didático destinado a acompanhar e dar orientações ao projeto de vida dos alunos, bem como podendo proporcionar atividades de recuperação.</p>
<p>Art. 3: Aborda que sobre a composição da estrutura das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral no que tange ao quadro do magistério independerá do módulo pessoal. Ou seja, no:</p>	<p>Sobre o Art. 3º da Lei 64 está disposta nesta Lei no Art. 6, inciso II. Em que aborda sobre a composição da estrutura das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral no que tange ao quadro do magistério independerá do módulo pessoal. Ou seja, no:</p>

<p>§ 1º As escolas contarão com 1 Professor coordenador por Área de conhecimento; § 2º O corpo docente será composto pelo professor coordenador como disposto no § 1 deste artigo e pelos professores de Educação Básica II.</p>	<p>§ 1º Poderá integrar nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, por designação, as seguintes funções: Diretor; Vice-diretor; PCG; PCA e professor de Sala de Leitura; § 2º nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral que apresentam o Ensino Fundamental e Médio poderá contar com professores coordenadores distintos. §3º O corpo docente dessas escolas contará com os Professores Coordenadores e professor que sejam portadores de licenciatura. §4º A permanência do quadro docente será condicionada perante a aprovações na avaliação de competências. §5º a cessação de designação dos servidores poderá ocorrer a qualquer momento, caso não atendam às exigências do Programa. §6º os docentes, ocupantes de função atividades e titulares que não ficarem na escola que aderiu ao Programa serão removidos para as instituições mais próximas.</p>
<p>Art. 4: Serão atribuições dos diretores, além das já inerentes ao se cargo I: Planejar, implantar e manter todas as atividades destinadas ao conteúdo pedagógico; II: Coordenar anualmente sobre a elaboração do Plano de Ação; III: Gerir materiais e recursos humanos para a realização da Parte Diversificada; IV: Estabelecer em conjunto aos professores estratégias ao Protagonismo e o Empreendedorismo; V: Orientar e acompanhar as atividades do pessoal docente. VI: Prezar pelo cumprimento do regime de trabalho da equipe docente. VII: Organizar entre os membros, a realização de substituição docente em seus impedimentos legais (ressalva em questão de licença gestante e licença adoção). VIII: Planejar e promover ações que estejam voltadas ao esclarecimento do modelo Pedagógico. IX: Acompanhar como também avaliar a produção dos professores. X: Sistematizar e documentar as práticas educacionais, bem como a de gestão especializada. XI: Atuar como difusor e multiplicador do modelo. XII: decidir sobre os casos omissos</p>	<p>Sobre o Art. 4º da Lei 64 está disposta nesta Lei no Art. 6 no inciso III que trata sobre as atribuições dos diretores, além das já inerentes ao se cargo (altera I; II; IV; VII) I: Planejar, implantar e manter todas as atividades destinadas ao conteúdo pedagógico e da gestão escolar; II: Coordenar sobre a elaboração do Plano de Ação, devendo se articular ao Programa de Ação dos docentes e também ao Projeto de Vida dos alunos III: (...) IV: Estabelecer em conjunto aos professores estratégias ao Protagonismo e entre outras atividades; V: (...) VI: (...) VII: Organizar entre os membros, a realização de substituição docente em seus impedimentos legais e temporários. VIII: (...) IX: (...) X: (...) XI: (...) XII: (...)</p>

<p>Art. 5º: Serão atribuições do Vice-Diretor, além das já inerentes ao seu cargo</p> <p>I: Auxiliar o diretor na elaboração do Plano de Ação;</p> <p>II: Realizar o acompanhamento e a sistematizar no que se refere ao Projeto de Vida;</p> <p>III: Realizar a mediação de conflitos no espaço escolar</p> <p>IV: Orientar, se necessário, família ou responsáveis no que diz respeito as questões de proteção social.</p> <p>V: Assumir, quando necessário, a direção da escola na ausência do diretor, enquanto o mesmo estiver atuando como difusor e multiplicador do Modelo da escola.</p>	<p>Sobre o Art. 5º da Lei 64, apresenta nesta Lei no Art.7, inciso I. Que trata sobre as atribuições do Vice-Diretor, além das já inerentes ao seu cargo</p> <p>I: Auxiliar o diretor na elaboração do Plano de Ação;</p> <p>II: Realizar o acompanhamento e a sistematizar no que se refere ao Projeto de Vida;</p> <p>III: Realizar a mediação de conflitos no espaço escolar.</p> <p>IV: Orientar, se necessário, família ou responsáveis no que diz respeito a questões de proteção social.</p> <p>V: Assumir, quando necessário, a direção da escola na ausência do diretor, enquanto o mesmo estiver atuando como difusor e multiplicador do Modelo da escola.</p> <p>VI: Realizar seu Programa de Ação com seus objetivos, metas e possíveis resultados.</p>
<p>Art. 6: Dispõe que serão atribuições do Professor Coordenador das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral:</p> <p>I: Realizar a execução do Plano Político em consonância com o currículo.</p> <p>II: Orientar as atividades dos docentes em momento individuais ou coletivos.</p> <p>III: Realizar a orientação aos docentes sobre o Guia de Aprendizagem</p> <p>IV: Realizar a organização das atividades interdisciplinares e multidisciplinares, perante o Plano de Ação</p> <p>V: Substituir na própria área do conhecimento, o professor que estiver ausente.</p> <p>VI: Participar da produção pedagógica junto aos professores.</p> <p>VII: Sistematizar e avaliar a produção pedagógica.</p> <p>VIII: Deverá apoiar o diretor nas atividades de difusão e como multiplicador do modelo pedagógico, no que se refere a suas práticas de gestão e educacionais.</p> <p>IX: Deverá responder pela direção da escola, em caráter excepcional e apenas em termos operacionais, em ausência do vice-diretor e quando o diretor estiver sendo difusor e multiplicador do modelo.</p>	<p>Art 6, inciso IV: Dispõe que serão atribuições do Professor Coordenador Geral das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral:</p> <p>I: deverá executar a proposta pedagógica de acordo com os Programas de Ação, currículo e Guias de Aprendizagem.</p> <p>II: (...)</p> <p>III: Realizar a elaboração do seu Programa de Ação com seus objetivos, metas.</p> <p>IV: (...)</p> <p>V: substituir, em caráter excepcional, na própria área do conhecimento, o professor que estiver ausente.</p> <p>VI: coordenar as atividades dos Professores Coordenadores de Área (PCA).</p> <p>VII: (...)</p> <p>VIII: (...)</p> <p>IX: (...)</p>
<p>Art. 8: O Processo seletivo dos ingressantes ao Quadro do Magistério serão realizados com regulamentação específica.</p>	<p>Sobre o Art. 8 da Lei 64, está disposta nesta Lei no Art. 6, inciso VI. Que Dispõe sobre o processo seletivo aos ingressantes do Programa, acrescido de dois incisos:</p> <p>I: Sofreram penalidades nos últimos cinco anos;</p> <p>II: Tiveram desistido ou cessado a designação anterior.</p>
<p>Art. 9: Dispõe sobre as condições da participação dos servidores nos processos de seleção para atuar nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral</p>	<p>O Art. 9 foi revogado pelo Art.11 desta Lei.</p>
<p>Art. 10: Dispõe sobre a permanência no Programa.</p>	<p>Não há nenhuma alteração sobre o Art. 10.</p>

Art. 11: Dispõe sobre a GDPI de 50% aos profissionais atuantes no Programa.	Sobre o Art.11° da Lei 64 apresenta nesta Lei no Art.6, inciso VII . Dispõe sobre a GDPI de 75% aos profissionais atuantes no Programa.
Art. 12: Dispõe sobre a perca da GDPI	Sobre o Art. 12° da Lei 64, está disposta nesta Lei no Art. 6° , inciso VIII : Dispõe sobre a perca da GDPI acrescentando que os profissionais não perde a gratificação também no que se refere licença saúde quanto a licença prêmio.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)

Organização: dos autores

(...) Não sofreram alterações.

Como demonstrado no quadro 8, apontaremos alguns pontos que se referem à essas regulamentações. Observamos que a primeira Lei nº 1.164/2012 expõe sobre artigos que trazem em sua estrutura contribuições para as Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, ou seja, como já apontado o PEI surge com o objetivo de atender somente aos alunos do Ensino Médio. A mesma já pontuava sobre o regime de dedicação desses profissionais que deveriam ser integrais (RDPI), trazia ainda sobre a presença do empreendedorismo, as ações do vice-diretor, como também as ações do professor coordenador geral.

A referida Lei ainda dispõe que os profissionais que atuarem em RDPI teriam direito a uma gratificação (GDPI) de 50%, como também sua permanência se daria por meio de avaliações de desempenho e resultados como consta no Art.10.

No mesmo ano, é criada a Lei Complementar nº 1.191 que altera alguns pontos sobre a Lei anterior. Destacamos que essa Lei não revoga a anterior, mas sim altera a redação de determinados artigos, bem como complementa alguns. Esta segunda Lei passa a utilizar a nomenclatura “Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral” e não mais “Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral”, uma vez que é por meio desta Lei que o Programa Ensino Integral passa a atender aos alunos do Ensino Fundamental e não mais apenas aos do Ensino Médio.

Ela discorre, ainda, no que se refere a função dos diretores dessas escolas, em que passam a coordenar a elaboração do Plano de Ação e que deverá articulá-lo agora com o Programa de Ação dos docentes e aos Projetos de Vida dos alunos, fato que não ocorria na antiga Lei nº1.164/2012. Dispõe também que os vice-diretores além das funções que já lhes cabiam, expressa na Lei anterior, deverão realizar agora um Programa de Ação com seus objetivos, metas e resultados. Traz também que o Professor Coordenador Geral (PCG) terá como uma das atribuições orientar as atividades do PCA. Além disso, dispõe sobre o processo seletivo com o acréscimo de dois incisos, pontuando que não poderão participar desse processo os profissionais que sofreram penalidades nos últimos 5 anos ou desistiram/ cessaram suas designações anteriores.

A Lei nº 1.191/2012, dispõe que na ausência de um profissional, mesmo em caráter excepcional, ocorrerá a substituição dele por outro profissional participante do PEI, ou seja, o programa não conta com professores substitutos e sim com uma sobrecarga de funções quando se tem a falta de um certo profissional.

Nesta perspectiva, Dias (2018) em seus estudos enfatiza que a intensificação do trabalho docente é evidente e pode comprometer a atuação desses profissionais, mais ainda quando são direcionados para realizar essas substituições. Outro fator que essa segunda Lei aborda é que a

partir da vigência da mesma os profissionais atuantes do RDPI passaram a receber uma GDPI de 75% e não mais 50% como anteriormente.

Nesta perspectiva, tanto o aumento do tempo de ensino, quanto o tempo de dedicação dos profissionais que foi repensado, corroboram para que os profissionais possam atender os alunos em suas diversas expectativas. Ou seja, com a melhoria das condições de trabalho amplia-se também a presença educativa desses profissionais no desenvolvimento de habilidades dos discentes (SÃO PAULO, 2012).

Concordamos com Moll (2012) ao alertar que não se deve lutar pela ampliação do tempo de permanência na escola, seja dos alunos, dos professores e dos diretores, sem ter claro que uma educação integral precisa contar com a vontade dos profissionais e a dedicação dos sujeitos envolvidos.

Neste caminho são válidas as colocações de Mauricio (2009, p. 28):

A escola de horário integral deve ser uma opção, para o aluno e para o professor. O aluno não deve estar lá por falta de vaga em outra escola ou por falta de alternativa da família. Esta escola, como já se mencionou acima, requer adaptação do aluno. O professor não deve ir para esta escola para ajeitar situação funcional, como acumular matrícula, ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar esta escola, a encontrar soluções, a buscar alternativas. Tanto o professor quanto o aluno devem querer passar por esta experiência, devem estar disponíveis para enfrentar este desafio, que implica convivência de longas horas todos os dias. À medida que a escola tenha sucesso, contando com todos os recursos que ela deve ter, a demanda aumenta e a oferta poderá ser ampliada.

Para realizar as ações do PEI em sua amplitude, como já apontado, os profissionais que atuam nas Escolas que aderiram ao programa contam com o Regime de Dedicção Plena e Integral. Esse regime de dedicação garante aos profissionais que atuem em uma única escola com prestação de quarenta (40) horas semanais de trabalho em período integral, com carga multidisciplinar aos docentes e gestão especializada para gestores, vice-diretor e professor coordenador.

Segundo Baptista (2015), por conta dessa dedicação na mesma unidade escolar se tem um maior envolvimento do docente com suas aulas. Pois, por conta desses profissionais conviverem juntos a semana toda isso lhes proporcionam trocas de práticas, bem como elaboraram projetos que compreendem diversas disciplinas, situação que não é presente na escola regular, porque em muitos casos o professor tem apenas algumas aulas na escola e não cria aproximação com os demais colegas de profissão.

Nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral os educadores têm como responsabilidades além das atividades tradicionais, orientar os alunos em seu desenvolvimento

peçoal, profissional e acadêmico. Neste sentido, o Programa Ensino Integral tem como elementos:

- 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 **Dedicação Plena e Integral** à unidade escolar (SÃO PAULO, 2012, p.13. **grifos nossos**).

Destacamos dois unitermos que o PEI apresenta em sua organização, o que se refere à “Infraestrutura” e o outro à “Dedicação Plena”. Optamos por trazer à tona esses unitermos, uma vez que ambas se assemelham ao posto pela Meta 6 do atual Plano Nacional de Educação (PNE) que tem por vigência de 2014 a 2024.

O PNE consiste em um documento que define metas e diretrizes para serem concretizadas, no sentido de avançar na melhoria da qualidade da educação nacional. Estabelece vinte (20) metas a serem cumpridas em dez anos, ou seja, até 2024. Dentre suas metas destacamos a meta 6 “Oferecer educação em tempo integral em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos da Educação Básica” (BRASIL, 2014, p.99).

Posto isso, o PNE traz como meta 6.1 “[...] a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” e na meta 6.3 “[...] institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros [...]” (BRASIL, 2014, p.99).

Percebemos que o PEI no que diz respeito a seus elementos apresenta-se em consonância ao proposto pela meta 6 do PNE (2014-2024). Pois, as Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral contam com laboratórios, bibliotecas, sala de leitura, sala de informática, entre outros espaços educativos. Ainda nesse sentido, o PNE aponta sobre a ampliação da jornada docente em uma única unidade escolar e como já vimos a equipe de profissionais do PEI atuam sobre RDPI.

A escola aderente ao PEI tem propostas que vão além do trabalho com o conteúdo acadêmico, como já posto, pois tem o intuito de redefinir a função e o papel da escola, visualizando-a como uma instituição mais democrática por meio da promoção da permanência e o êxito da comunidade estudantil. O envolvimento dos estudantes no processo propõe novas ações que contribuam para a sua formação como cidadãos.

É neste sentido, que o programa conta com um modelo pedagógico no qual a escola trabalha um currículo elaborado pela gestão, pelos docentes e pelos alunos. Com isso, para a elaboração do Modelo Pedagógico do PEI são levados em conta quatro Princípios educativos, sendo eles: I) A Educação Interdimensional; II) A Pedagogia da Presença; III) Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI; e IV) Protagonismo Juvenil (SÃO PAULO, 2012, p. 13).

Esses princípios são fundamentais para nortear todas as ações disponibilizadas pelo programa que busca em seus objetivos a “[...] formação de um jovem autônomo, solidário e competente” (SÃO PAULO, 2012, p.15). Todavia, para execução dos objetivos propostos, identificamos a existência do Plano de Ação em que os profissionais traçam metas e estratégias sobre as atividades que serão propostas aos alunos e como serão aplicadas, constituindo dessa forma sua metodologia de trabalho. É sob este viés que a seguir, elucidaremos brevemente sobre o Modelo Pedagógico do PEI.

2.1.3 Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral

O PEI, como já destacado, tem como diferencial esse Modelo Pedagógico que intenta condições que permitam aos jovens elaborar um documento denominado “Projeto de Vida”. Ou seja, o aluno deverá elaborar o seu projeto de vida ao ingressar na escola, para que possa ser trabalhado durante todo o período escolar, uma vez que este estará atrelado ao seu percurso de formação.

No que diz respeito à instrumentalização desse modelo a Escola Estadual do Programa Ensino Integral contará com um currículo diversificado, integrado e uma matriz curricular flexível. As aulas terão a participação constante dos alunos, dos gestores e dos professores em todo espaço da unidade.

Este modelo ainda contará com metodologias que se destinam a uma formação integral, por meio da ampliação da autorrealização e o exercício de uma cidadania autônoma, competente e solidária (SÃO PAULO, 2012; SÃO PAULO, 2014a). Nessa perspectiva, almeja-se que o modelo pedagógico conceda condições para que os alunos elaborem seus Projetos de Vida, assegurando a consolidação do Protagonismo Juvenil.

Com isso, o Projeto de Vida é “[...] simultaneamente, o foco para onde devem convergir todas as ações da escola e o caminho que apoiará os estudantes na busca de suas metas pessoais, acadêmicas e profissionais” (SÃO PAULO, 2014a, p. 17). Assim, todas as ações pautadas no Protagonismo Juvenil buscam como objetivo formar jovens solidários, autônomos e

competentes por meio de vivências que ocorreram no decorrer de todo período escolar, fornecendo aos alunos a busca pela realização de suas potencialidades sociais e pessoais.

Como já apontado o Modelo Pedagógico das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, constitui-se com base em 4 princípios, que seguem descritos a seguir:

Quadro 9: Princípios do Modelo Pedagógico

Modelo Pedagógico	
Educação Interdimensional	O Programa Ensino Integral tem como estrutura ao modelo pedagógico a Educação Interdimensional, que objetiva integrar as diversas dimensões do ser humano, no que diz respeito aos processos formativos que ele passa dentro e fora da unidade escolar e em espaços educativos.
	Deste modo, Educação Interdimensional como princípio deste modelo considera aprendizagem em outras dimensões que vão além do racional, ou seja, “[...] um olhar mais amplo sobre os diferentes aspectos e nuances da realidade, o que favorece o desenvolvimento e a harmonização entre as dimensões intrínsecas ao ser humano” (SÃO PAULO, 2014a, p. 18).
Os 4 pilares da Educação para o século XXI	Este princípio destaca-se por apresentar que a epistemologia da educação está fundada em quatro pilares, correspondente a: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser (SÃO PAULO, 2014a). O primeiro está atrelado as várias maneiras que o ser humano lida com o conhecimento; o segundo ligado a competência desenvolvida além da aprendizagem; o terceiro está pautado nas relações entre os indivíduos nos diversos contextos: sociais, econômicos, culturais entre outros. E por fim, o quarto está condicionado à relação pessoal do indivíduo (competência pessoal).
Pedagogia da Presença	A pedagogia da presença posta no Programa diz respeito a participação ativa dos profissionais da escola na vida de seus alunos. É por meio dessa presença que se deseja a compreensão do sentido da vida, por “[...] um novo olhar sobre os estudos, a convivência, a colaboração, a solidariedade, os valores, a profissionalização, as maneiras de tratar as pessoas, entre outros aspectos” (SÃO PAULO, 2014a, p. 21)
Protagonismo Juvenil	O Protagonismo Juvenil corresponde aos jovens concomitantemente como sujeitos e objeto da ação no desenvolvimento das suas potencialidades (SÃO PAULO, 2014a). Este princípio aponta pela necessidade de se criar condições que permitam aos jovens se envolverem em soluções de problemas reais. Atuando com iniciativa, liberdade e compromisso.

Fonte: São Paulo (2014a). Diretrizes do Programa Ensino Integral: Caderno do Gestor. Organização: dos autores

Por meio deste modelo pedagógico, o programa tem por objetivo que os alunos se desenvolvam em diversos aspectos da educação interdimensional e que criem laços de relações interpessoais com os profissionais da escola por meio da Pedagogia da Presença, de modo que proporcione um espaço de ampla formação e não apenas aquela voltada a formação acadêmica.

Neste mesmo sentido, o Protagonismo Juvenil permite aos alunos serem responsáveis por suas próprias ações, ou seja, são o objeto e ação ao mesmo tempo no que se refere à sua

aprendizagem. Com isso, destaca-se que o Protagonismo não deve se configurar como uma ação isolada, mas sim como uma participação ativa dos jovens relacionada a sua autonomia.

Em vista disso, o programa apresenta as metodologias que compõem o Modelo Pedagógico, sendo: Projeto de Vida; Protagonismo Juvenil; Líderes de Turma; Clubes Juvenis; Disciplinas Eletivas; Acolhimento; Processo de Nivelamento; Tutoria; Orientação de Estudos; Atividades experimentais nas escolas do Programa Ensino Integral e a Pré-iniciação Científica.

O Projeto de Vida consiste no eixo central da escola e para que se desenvolva é necessário que a equipe escolar concentre esforços para isso. Neste sentido, esses esforços desencadeiam-se em atividades a todas as metodologias do programa com a definição de objetivos e de um plano para se alcançá-los.

Segundo as Diretrizes do Programa Ensino Integral elencadas no Caderno do Gestor “Cada estudante precisa materializar seu Projeto de Vida em um documento escrito a ser constantemente revisado, tendo um professor responsável que assuma a tarefa de orientá-lo tanto na construção inicial, quanto no seu constante aprimoramento” (SÃO PAULO, 2014a, p.22). O Projeto de Vida considera os sonhos e planos dos alunos.

Segundo Barbosa (2016), um dos grandes objetivos do programa consiste na elaboração do Projeto de Vida feito pelos alunos. Assim, para que se alcance esse objetivo é necessário que todas as ações da escola e suas metodologias utilizadas estejam afinadas e integradas entre si, para formar um jovem solidário, competente e autônomo.

Este projeto vem com um propósito para que os alunos possam aproveitar integralmente as oportunidades educativas. Neste caminho, cabe aos profissionais das escolas apoiá-los em seus projetos, porém é necessário que os alunos compreendam suas corresponsabilidades na concretização desse projeto, uma vez que são os mais interessados.

Segundo o referido documento exposto acima “o Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o mundo produtivo” (SÃO PAULO, 2014a, p.23).

Para Barbosa (2016), o Projeto de Vida não deve ser cobrado por ninguém e nem o que o aluno escreve deve ser censurado. O mesmo autor ainda enfatiza que os Projetos de Vida são apresentados em um varal, conhecido como “Varal dos Sonhos”

Os alunos ao ingressarem nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral passam inicialmente por uma atividade conhecida como Acolhimento, ou seja, os alunos ingressantes são recebidos por aqueles adolescentes que já passaram por essa experiência. É durante esse processo de acolhimento que os alunos recebem as primeiras orientações sobre o PEI e por meio

desta atividade são condicionados a pensarem sobre suas aspirações. Assim, ao final desta atividade os alunos serão capazes de escrever seu primeiro rascunho de Projeto de Vida.

Portanto, cabe aos educadores atuantes do programa incentivarem aos jovens a sonhar e dedicar esforços para realizar esses sonhos. Pois, é durante a construção do Projeto de Vida que os alunos terão a concepção da relação das atividades escolares com seus sonhos (SÃO PAULO, 2014a)

Para que ocorra o incentivo no Projeto de Vida dos jovens, as Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral contam com uma matriz curricular que contemplem as aulas de Projeto de Vida como atividades complementares, constituindo a Parte diversificada do Currículo, tanto para o Ensino Fundamental nos Anos Finais quanto ao Ensino Médio. Ao falar sobre o Projeto de Vida não podemos esquecer que ele pressupõe uma interação profunda com o Protagonismo Juvenil.

Segundo as Diretrizes do Programa Ensino Integral postas no Caderno do Gestor, o Protagonismo Juvenil pode ser visto em três vertentes, sendo princípio, premissa e metodologia, ou seja

Como princípio, norteia o processo de construção da autonomia dos adolescentes e jovens; enquanto premissa, o Protagonismo consiste na criação de espaços e condições que possibilitam aos educandos e aos educadores o envolvimento em atividades direcionadas à solução de problemas reais; como metodologia do Modelo Pedagógico do Programa, fortalecendo o princípio e a premissa, o Protagonismo Juvenil apoia as práticas e vivências experienciadas pelos adolescentes e jovens, que podem contribuir com resultados positivos para o sucesso de toda a equipe escolar, da família e da comunidade (SÃO PAULO, 2014b, p. 25).

Nesta perspectiva é importante que todas as práticas pedagógicas sejam repensadas e alteradas para que os jovens se sintam como parte do seu processo educativo, só assim, poderá ser aplicada como metodologia. Uma vez que os educandos procuram por oportunidades para criação de espaços de participação para que possam ser ouvidos na/e fora dos muros escolares.

Se essas oportunidades ocorrerem dentro da unidade escolar, os educadores devem garantir orientações e o acompanhamento destes alunos, para isso é necessário que todo contexto escolar seja repensado e permita que os jovens conquistem “[...] a autoconfiança, a autodeterminação, a autoestima, a autonomia, a capacidade de planejamento, o altruísmo e a perseverança” (SÃO PAULO, 2014a, p. 25). Por meio destas práticas e vivências dos alunos em Protagonismo Juvenil, eles poderão atuar com responsabilidade e se empenharem para concretizar seus objetivos de modo consciente.

As diretrizes do programa apontam que os alunos do Ensino Fundamental- Anos finais- não possuem maturidade para assumirem uma postura de protagonistas autênticos e por conta

disso propõem a esse nível de ensino aulas específicas de Protagonismo Juvenil (SÃO PAULO, 2014a). Essas aulas têm por objetivo proporcionar aos alunos a participar de forma efetiva na identificação e elaborações de meios alternativos para responder as questões que os envolvem, seja como grupos ou mesmo individualmente.

Para que as práticas de Protagonismo se manifestem na esfera escolar, alguns espaços são oferecidos e propostas são fomentadas nessas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral como: os Líderes de turma e os Clubes Juvenis.

A proposta do Líder de Turma consiste no estudante que é indicado e eleito pelos outros colegas da escola para desempenhar a função de representar o corpo estudantil perante a equipe escolar. O aluno eleito deve ser um estudante responsável por ouvir as necessidades e demandas da turma, e em sintonia com os professores deve proporcionar a participação dos demais estudantes nas decisões da escola por meio da vivência de liderança como protagonista.

Nesta perspectiva, os jovens podem exercer suas capacidades de liderança pela autogestão, cogestão e heterogestão, que significam respectivamente por reconhecer suas potencialidades, ou seja, fazer suas escolhas de forma individual no que tange ao seu Projeto de Vida; realizar uma gestão compartilhada com sua turma; e realizar uma gestão que esteja em sintonia com os interesses da turma com as metas da escola (SÃO PAULO, 2014a). Com isso, o PEI permite que os alunos tenham uma participação mais ativa nas decisões escolares, assim “[...] a rotina escolar é organizada de modo a comportar reuniões periódicas desses líderes com a equipe gestora, entre os líderes, entre estes e sua turma, de modo a viabilizar sua participação sem comprometimento das demais atividades” (SÃO PAULO, 2014a, p.28).

Ao que se refere a rotina escolar, o Programa Ensino Integral traz como metodologia ainda os Clubes Juvenis. Estes clubes se configuram em espaços que propiciam aos alunos a vivência do Protagonismo Juvenil, visto que são clubes organizados para atender aos interesses do corpo estudantil por meio da troca de experiências. Para a formação desses clubes é preciso que os alunos criem metas a serem atingidas que deverão ser formuladas através de um Plano de Ação do próprio Clube. De modo que, seja um “documento em que constam os objetivos, as metas e as propostas de atuação deliberados pelos alunos participantes”, destacamos que “os Clubes Juvenis existem concomitantemente ao Grêmio Estudantil, que tem sua existência assegurada pela Lei no 7.398, de 4 de novembro de 1985” (SÃO PAULO, 2014a, p. 28).

Outra metodologia que o Programa Ensino Integral conta são as Disciplinas Eletivas, que são inspiradas no Art. 26 da LDBEN/1996. Essas Disciplinas “consistem em um dos componentes da Parte Diversificada do currículo das escolas aderentes ao PEI, tem como objetivo promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdo, temas ou

áreas da Base Nacional Comum” (SÃO PAULO, 2014a, p. 29). É por meio destas disciplinas contidas na matriz curricular das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral que se proporciona aos alunos um espaço privilegiado para a interdisciplinaridade, desenvolvendo o trabalho por meio de diferentes linguagens: verbal, plástica, corporal, entre outras.

Logo, segundo as Diretrizes do Programa Ensino Integral: Caderno do Gestor

[...] 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; do desenvolvimento de ações relacionadas aos seus Projetos de Vida e/ou à comunidade a que pertencem de acordo com seus interesses; da preparação para a futura aquisição de capacidades específicas e de gestão de seus conhecimentos para continuidade dos estudos em todas as etapas da Educação Básica (SÃO PAULO, 2014a, p. 29).

Com isso, as Disciplinas Eletivas são propostas por dois ou mais professores de disciplinas diferentes, semestralmente. Sendo verificadas pelos próprios professores responsáveis e ainda pelo Professor Coordenador Geral (PCG).

Como mencionado, os alunos ingressantes nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral logo que chegam são recebidos pelos alunos que já passaram por essa experiência, movimento que ocorre por meio do acolhimento. Essa metodologia consiste em uma atividade de cunho pedagógico com o intuito de dar as “boas-vindas” aos novos estudantes e por meio do diálogo apresentar os conceitos do PEI. Pois, será por meio desse acolhimento que os alunos começarão a pensar e refletir sobre seus sonhos e objetivos. No entanto, esses estudantes ingressantes são indivíduos com realidades e contextos diversos, tanto em questões sociais e econômicas quanto educacionais e, uma vez que esses alunos carregando consigo algumas defasagens em relação a outros estudantes, o PEI oferece outra metodologia conhecida como Processo de Nivelamento.

O Nivelamento consiste em uma ação emergencial para a promoção de atividades básicas não desenvolvidas no ano anterior. As atividades do Processo de Nivelamento são elaboradas a partir da aplicação de uma avaliação diagnóstica, com o objetivo de identificar as defasagens dos alunos. Diante disso,

[...] a metodologia do nivelamento destaca-se como uma ação coletiva que envolve a identificação das defasagens nas habilidades previstas pelo Currículo do Estado de São Paulo. Além disso, pressupõe a articulação dos professores de diferentes disciplinas para proporcionar as condições necessárias que irão apoiar os alunos na superação de suas defasagens, com estabelecimento de metas, prazos e responsáveis por sua execução (SÃO PAULO, 2014a, p. 30).

O Processo de Nivelamento é uma metodologia fundamental, pois como já mencionado, o programa tem como meta criar meios para que seus alunos não apenas construam o Projeto de Vida, mas o realizem.

O PEI tem diversos projetos que para serem concretizados irão depender do sucesso da aprendizagem, para isso é primordial que os alunos criem e desenvolvam habilidades para acompanhar o conteúdo sem defasagens no ano em curso.

O Programa Ensino Integral ainda conta no Modelo Pedagógico com a Tutoria. Essa metodologia se caracteriza pela orientação dos alunos em sua formação, para as atividades promovidas pela escola. A Tutoria se orienta pelos princípios do PEI, com viabilidade na Pedagogia da Presença, pois como já exposto, por meio dessa pedagogia os profissionais se fazem presentes no dia a dia dos alunos. É por meio desta Tutoria que “o educador tem a oportunidade de acompanhar e estimular os alunos na conquista do seu progresso pessoal e educacional” (SÃO PAULO, 2014a, p. 31).

Ressaltamos que essa metodologia necessita ser coordenada pelos educadores para que se tenha um acompanhamento sistemático dos jovens e tal fato só se torna possível pela condição de trabalho de RDPI que os educadores assumem no PEI.

As duas últimas metodologias propostas pelo Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral são: as Orientações de Estudos, as Atividades Experimentais e a Pré-Iniciação Científica.

Respectivamente a primeira metodologia, é uma disciplina que compõem as Atividades Complementares que consiste na Parte Diversificada no currículo do PEI. Essas disciplinas têm como finalidade promover estratégias que apoiem os discentes nos estudos, de modo que deverão dar suporte aos alunos para ampliarem suas competências e não demonstrarem novas defasagens.

Segundo as Diretrizes do Programa, essas aulas de Orientação de Estudos têm oito objetivos, sendo:

- I) reconhecer a importância da aquisição de hábitos e rotinas de estudo;
- II) identificar e reconhecer os fatores fundamentais para o ato de estudar;
- III) compreender a diferença entre qualidade e intensidade de estudo;
- IV) apropriar-se da capacidade de organização para estudar;
- V) compreender e aplicar técnicas de estudo na rotina diária;
- VI) consolidar hábitos e rotinas de estudo;
- VII) desenvolver uma postura protagonista em relação à própria aprendizagem.
- VIII) realizar a sua autoavaliação (SÃO PAULO, 2014a, p. 32).

É cabível destacar que essas aulas de Orientação de Estudos se articulam com todas as áreas do conhecimento, e não deve ser confundida como reforço ou tempo ocioso para realizar tarefas de outras disciplinas.

Por fim, destacamos as Atividades Experimentais e a Pré-Iniciação Científica que contribuem para a melhoria do desempenho escolar dos estudantes por meio da manipulação empírica de equipamentos e materiais em laboratórios, de modo a interpretar gráficos, comparar, entre outros.

Segundo as diretrizes essas práticas científicas contribuem para que os educandos desenvolvam

I) interesse pelas ciências e motivação para o estudo; II) a capacidade de observação e registro de informações; III) a capacidade de analisar dados e de propor hipóteses; IV) o domínio de conceitos científicos; V) a capacidade de detectar erros conceituais; VI) a compreensão da natureza da ciência e do papel do cientista em uma investigação; VII) a capacidade de estabelecer relação entre ciência, tecnologia e sociedade; VIII) habilidades manipulativas; IX) a capacidade de trabalhar em grupo; X) a iniciativa pessoal e a capacidade de tomar decisões; XI) a criatividade (SÃO PAULO, 2014a, p.33).

Essas práticas de investigação contribuem para a quebra da educação cristalizada posta em nossa sociedade, em que o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno apenas o receptor. Elas ainda contribuem para que os alunos por meio da resolução de problemas ou situações conquistem sua excelência acadêmica, permitindo que esses jovens quebrem essa postura pacífica, de apenas receber informações e se tornem mais ativos, ou seja, que sejam mais protagonistas de sua aprendizagem.

Como pontuado já neste trabalho, além do currículo, das metodologias e do modelo pedagógico, o Programa Ensino Integral traz um diferencial no que diz respeito ao Modelo de Gestão Escolar, em seu planejamento, gerenciamento e avaliação.

Nesta perspectiva, as Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral por meio da ampliação do tempo contribuem para a concretização do currículo integrado que proporcionará aos alunos a oportunidade de garantir sua excelência acadêmica. Assim, espera-se que ao final da Educação Básica esses alunos possam ser protagonistas de seus Projetos de Vida e se configurem como autônomos, solidários e competentes.

Para que esses alunos promovam sua aprendizagem como proposto pelo PEI, é necessário que os profissionais os apoiem em seus sonhos e busque a realização de seu Projeto de Vida. Para isso se tornar possível, os professores fazem jus ao RDPI, já exposto nesse manuscrito, que permite não só atuarem em dedicação plena a uma única escola, mas também a criar laços interpessoais e de confiança com seus alunos.

Esses profissionais por conta do RDPI recebem durante o ano letivo formação continuada para que possam aprimorar suas práticas. Claro que, essas práticas são acompanhadas por meio dos processos de avaliação de desempenho, outra ferramenta que compõe a estrutura do PEI (SÃO PAULO, 2014b). Diante disso, caracterizaremos a seguir o Modelo de Gestão do Programa.

2.1.4 Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral

Como já elucidado anteriormente, a SEE/SP tem quatro princípios norteadores para as Escolas de Ensino Integral e, para que esses possam ser alcançados é necessário que o Modelo de Gestão seja pensado e organizado para se alinhar aos princípios do Modelo Pedagógico e desenvolver ações e práticas pedagógicas. Com o intuito de atingir os objetivos, o PEI adota um Modelo de Gestão que “oferece ampla estrutura de apoio ao desenvolvimento e ao acompanhamento das ações e atividades planejadas pela escola” e ainda acrescenta que “essas condições são pensadas para que seja possível conduzir a ação pedagógica de modo diferenciado, permitindo que o Modelo Pedagógico operacionalize os valores, os princípios e as premissas do Programa” (SÃO PAULO, 2014b, p.5).

Tal Modelo de Gestão utiliza ferramentas para orientar o desenvolvimento das atividades curriculares e metodológicas para que o PEI cumpra suas metas e objetivos de modo que as Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral possam promover o desenvolvimento do jovem. Esse novo Modelo tem como instrumento de metodologia o planejar (Plan); o executar (Do); o monitorar (Check); e por fim, o avaliar (Act), conhecido como método PDCA, que tem como intuito responder aos desafios de qualidade que a escola sempre veio enfrentando (SÃO PAULO, 2014b).

No quadro 10 estruturamos os princípios do método PDCA, conforme disposto nos documentos oficiais do programa.

Quadro 10: Metodologia PDCA

P (Plan)	É no momento do planejamento que são definidos: os principais objetivos da escola; as prioridades para sua realização; os resultados e as metas esperadas; as estratégias e as ações mais adequadas para atingir os objetivos; os indicadores de processo e de resultado, que oferecem insumos para a avaliação do Plano de Ação (SÃO PAULO, 2014b, p. 7)
D (Do)	[...] é colocar em prática o que foi anteriormente planejado. Quando a fase do planejamento é feita com o cuidado necessário, a etapa do fazer se torna uma ação efetiva, pois será muito mais simples implementar o planejado e corrigir situações excepcionais em função de contratempos que ocorram pontualmente (SÃO PAULO, 2014b, p. 7)
C (Check)	[...] é monitorar os resultados preliminares aferidos a cada período de apuração das atividades desenvolvidas, por meio de indicadores de processo, definidos no Plano de Ação das escolas, e avaliar os resultados alcançados a partir dos indicadores de resultado (como foram previstos na fase de planejamento). Esse movimento é essencial para a gestão eficaz do Programa Ensino Integral, porque oferece as evidências, os registros e as constatações necessárias para que se possam encaminhar decisões para prosseguimento ou aprimoramento das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola naquele período (SÃO PAULO, 2014b, p. 8)
A (Act)	Agir (Act) significa proceder aos ajustes identificados a partir da avaliação dos resultados parciais ou finais apurados, para a melhoria contínua e para que se obtenha o maior êxito possível ao final daquela ação, atingindo-se, assim, os objetivos da escola do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014b, p. 8)

Fonte: São Paulo (2014a). Diretrizes do Programa Ensino Integral: Caderno do Gestor
Organização: dos autores

Como ponto no quadro 10 acima, o Modelo de Gestão está pautado na metodologia PDCA que consiste em um ciclo de ações para que em consonância com o Modelo Pedagógico possa efetivar as práticas pedagógicas aos alunos. Esta metodologia tem quatro vertentes que se encontram articuladas entre si, uma vez que para o sucesso de uma precisa da promoção da outra.

O momento de planejamento (Plan) deve ser pautado nas premissas da SEE/SP. Pois por meio desse planejamento serão estruturados e definidos as metas e objetivos das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, como também o produto que se pretende alcançar, as ações e práticas coerentes para a execução desses objetivos e seus indicadores, ou seja, consiste em um momento significativo, uma vez que contará com a presença de toda comunidade escolar, desde a gestão até os pais dos alunos.

Com o planejamento é necessário que se coloque em prática o que foi pensado (Do), é neste momento que as ações poderão ou não ser eficazes, dependendo de como se articulou o planejamento. É ainda nesta etapa que deve haver um bom alinhamento do Modelo Pedagógico com as práticas pedagógicas.

O terceiro momento é a hora de averiguar (Check) as ações que estão em prática, isto é, monitorar se o caminho adotado para executar o esperado foi adequado, permitindo que se realize correções.

E por fim, o momento de ajustar (Act) as defasagens encontradas, mediante aos resultados das avaliações parciais ou finais, para que nessa direção se contribua por uma melhoria e conseqüentemente atingir os objetivos iniciais postos pelas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral.

Partindo da metodologia do PDCA o Modelo de Gestão estabelece instrumentos e práticas para organizar a atuação escolar, uma vez que oportuniza aos jovens condições educacionais que não consiste em um ato simplório. Diante disso, a gestão escolar se organiza por meio dos seguintes instrumentos, sendo eles:

a) Plano de Ação do Programa Ensino Integral, definido pela SEE-SP, para as escolas do Programa; b) Plano de Ação, elaborado pelas escolas; c) Programa de Ação dos educadores; d) Guias de Aprendizagem das disciplinas da Base Nacional Comum e Ementas das disciplinas, e) práticas e vivências da Parte Diversificada do Currículo; f) Agenda Bimestral; g) Agenda da Escola; Sistema do Plano de Ação; h) Procedimento Passo a Passo (SÃO PAULO, 2014b, p. 14).

Destacamos que esses instrumentos assumem diretamente relações com as atribuições e papéis que cada profissional desenvolverá nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral. Neste sentido, é necessário que se crie alinhamentos entre todos profissionais da instituição, pois assim permitirá que a escola tenha uma organização adequada para que todas as ações propostas ocorram no prazo planejado.

O Plano de Ação tem como base os princípios e premissas postos pela SEE/SP e se configura como um documento que norteia as ações da gestão escolar. Esse documento é criado coletivamente por toda comunidade escolar e será coordenado pelo diretor da escola (SÃO PAULO, 2014b).

Assim, por meio deste Plano são organizados os caminhos a serem seguidos por toda comunidade escolar durante o ano letivo. Nele são demonstrados os objetivos, as metas, as estratégias e o que se espera ao longo do ano.

Segundo as Diretrizes do Programa Ensino Integral: Caderno do Gestor “no Plano de Ação, define-se o que, por que (com que objetivo), por quem, onde e quando as ações serão realizadas; ou seja, o Plano contempla todo o planejamento para a execução das ações, atividades, práticas e vivências pedagógicas definidas no currículo integrado” [...] (SÃO PAULO, 2014b, p. 18).

Ainda ao que se refere o documento, existe uma diferença entre o Plano de Ação do Ensino Fundamental – Anos Finais – para o Plano de Ação do Ensino Médio. Destaca-se que no Ensino Fundamental as ações da escola são mais direcionadas para a ampliação das oportunidades do universo cultural dos alunos, para que possam descrever seus sonhos, desejos e como acreditam que irão concretizá-los.

Como já expomos, o modelo de Gestão tem como princípio a metodologia PDCA e diante disso, o Plano de Ação da escola não se configura em um único momento, pois é necessário que seja revisitado e alterado, sempre que os resultados das avaliações retratarem a necessidade.

Outro instrumento do Modelo de Gestão é o Programa de Ação. Este representa por meio de registro as ações de como o profissional planejou suas práticas. Este programa está relacionado ainda ao Guia de Aprendizagem – outro instrumento de gestão- que será exposto adiante.

Assim esse Programa de Ação representa “[...] a hora de definir em detalhes “por quem” as atividades planejadas no Plano de Ação serão desenvolvidas. O objetivo do Programa é definir “o que” cada membro da equipe escolar fará, suas principais atribuições e responsabilidades na função em que se encontra” além de “como sua atuação pode colaborar para o alcance dos resultados e metas definidos no Plano de Ação da escola” (SÃO PAULO, 2014b, p. 28).

Como disposto acima o referido Plano estabelece em pormenores o que cada profissional irá desempenhar em suas estritas atribuições. Assim, os primeiros a elaborarem os Programas de Ação devem ser os professores, para que, na sequência, os Professores Coordenadores de Área (PCA) consolidem as informações postas pelos docentes e elaborem os seus. Na mesma sequência ocorre com o Professor Coordenador Geral (PCG) que valida as informações dos PCA e estrutura seu Plano. E por fim, o vice-diretor e o diretor por meio das informações do PCG estruturam os seus planos (SÃO PAULO, 2014b).

Esse documento pode ser usado pelos profissionais constantemente, visto que estabelece o que cada profissional precisa fazer no que se refere às suas atribuições e suas ações. Como destacamos, esses planos contêm os caminhos que cada profissional deverá seguir para atingir seus objetivos e concretizar a aprendizagem dos jovens, bem como se encontram relacionados com o Guia de Aprendizagem, outro instrumento da gestão.

O Guia de Aprendizagem é introduzido pelo PEI para estruturar as atividades a serem desenvolvidas no bimestre, em cada componente do currículo, ou seja, é um instrumento que se destina a organizar as atividades tanto docente quanto discente em consonância com as

competências a se desenvolver para que promovam os objetivos da BNCC. Esses Guias têm como fins:

I) Orientar objetivamente o processo de ensino e aprendizagem de cada disciplina; II) indicar as atividades que serão desenvolvidas: as atividades de grupo e os estudos individuais; III) considerar gradativamente as necessidades, os interesses e os propósitos do estudante; IV) indicar, sugerir e orientar as atividades; V) apontar as fontes de referência e de pesquisa; VI) sugerir atividades complementares, temas transversais e os valores, princípios e premissas a ser trabalhados no período; VII) indicar para o professor como está o desenvolvimento do Currículo, os resultados alcançados e as dificuldades encontradas; VIII) informar e subsidiar os alunos para ser protagonistas de sua aprendizagem e de seu desempenho; IX) manter os pais ou responsáveis em contato permanente com as ações pedagógicas desenvolvidas na escola por meio de diferentes meios e estratégias (SÃO PAULO, 2014b, p.30).

Os Guias de Aprendizagem permitem que os alunos e professores concretizem compromisso no que tange ao ensino e a aprendizagem, seja em uma disciplina ou no bimestre como um todo. Os três últimos instrumentos da Gestão escolar são: a Agenda Bimestral, Agenda da Escola e o Procedimento Passo a Passo (PPP).

No que tange a Agenda Bimestral ela tem como objetivo indicar quando as ações propostas serão executadas, ou seja, ela assegura que as ações da Parte Diversificada e demais ações estejam relacionadas à gestão da escola e ao desempenho dos profissionais (SÃO PAULO, 2014b). A Agenda da Escola deve estar alinhada com a Agenda Bimestral, uma vez que consiste em um documento elaborado no mês que narra as atividades que irão acontecer.

A Agenda da Escola é um documento que pretende elucidar a “rotina” da escola, por meio do planejamento destinado a demonstrar o que os alunos farão naquele mês, ou seja, inclui por exemplo as reuniões que ocorrerão, feiras, formações, festas, entre outros. Esse documento registra tanto os interesses discentes quanto do corpo docente.

O Procedimento Passo a Passo (PPP) tem como uma de suas finalidades realizar o apoio às Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral no que diz respeito ao seu Plano de Ação. Esse instrumento busca apoiar a gestão escolar desde a implantação do Programa até o momento que conseguirem operacionalizar sozinhas, em outras palavras, o PPP é um instrumento que está presente desde a adesão do PEI até o momento que cada escola consiga caminhar por si só.

Assim, segundo o programa para que se possa atuar no campo educacional dos alunos, promover suas competências e expandir suas perspectivas é preciso que os profissionais ultrapassem as paredes da sala de aula. Neste sentido, implica em ampliar a visão sobre ensino-aprendizagem e considerar as necessidades dos alunos, as características pessoais e de formação

profissional dos educadores, e as metodologias usadas no processo de ensino (SÃO PAULO, 2014b).

No entanto, cabe uma reflexão sobre essa rigidez posta, uma vez que o programa limita a autonomia de seus profissionais, porque na medida que elaboram seus Programas de Ação deverão dedicar-se ao mesmo em sua integralidade, pois se alguma de suas atribuições não forem realizadas, esse profissional poderá ser mal avaliado pelos demais.

Barbosa em seus estudos realizados em 2016, já pontuava que a crítica mais comum aos atuantes do Programa está na burocracia do mesmo. Dado que, todas as atividades devem ser registradas e tudo será cobrado, seja pelo aluno ou pelos demais membros de profissionais.

Diante do exposto, o Modelo de Gestão e o Modelo Pedagógico podem ser considerados como inovações quando comparados às outras propostas já implantadas na esfera educacional do estado, visto que reconfigura não apenas os modelos acima mencionados, mas também o quadro de profissionais que atuam nessas escolas por meio do RDPI. Por conta desse regime de trabalho, implantou-se o Modelo de Gestão de Pessoas por Competência, como disposto a seguir.

2.1.5 Modelo de Gestão de Pessoas por Competência

De acordo com o documento Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares, o Modelo de Gestão de Pessoas por Competência ocorre em dois processos. O primeiro diz respeito ao credenciamento de profissionais para participar no Regime de Dedicção Plena e Integral e o segundo a Gestão de Desempenho dos que já atuam (SÃO PAULO, 2014c)

Nesta perspectiva, o credenciamento corresponde ao preenchimento das vagas de professores e gestores nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, esse processo de credenciamento é conduzido pela Diretoria de Ensino. Os interessados em ingressar na equipe dos profissionais dessas escolas passam por uma banca avaliadora - composta por dois membros - que utilizam o método de avaliação de competências. Esse método tem o intuito de buscar um comportamento esperado, a partir das experiências profissionais dos candidatos (SÃO PAULO, 2014c).

Com a devolutiva da avaliação da entrevista, os profissionais que adentram no Programa elaboram seu Plano de Formação – Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF). Neste plano devem conter as competências de maior defasagem dos profissionais para que eles possam ir aprimorando suas práticas (SÃO PAULO, 2014c). Durante o ano letivo, os profissionais são avaliados com o objetivo de identificar seus avanços em relação as

competências que apresentavam defasagem e apontar por novas competências que merecem aperfeiçoamento, assim, o profissional precisa revisar seu PIAF e fazer as devidas adequações.

Deste modo, o documento Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares, pontua que a Gestão de Desempenho “fornece à gestão escolar o método de acompanhamento e desenvolvimento dos educadores, contemplado nas ações de Formação Continuada previstas no planejamento – Programa de Ação, para cada educador, e Plano de Ação da escola, nas ações coletivas de formação” (SÃO PAULO, 2014c, p. 6). Ainda, de acordo com os documentos, a Gestão de Desempenho se fundamenta em ações que contribuam para o aprimoramento pessoal e profissional dos indivíduos atuantes do Programa.

Este Modelo de Gestão de Desempenho fornece informações que permite compreender a qualificação profissional dos indivíduos que atuam no Programa, ou seja, o que esperar de cada profissional em relação a sua atribuição, pois a centralidade dessa Gestão é a competência dos profissionais.

Assim, por meio das demandas do Programa foi definido o Mapa de Competências do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014c). Com base no documento que rege esse Modelo de Gestão de Desempenho organizamos o quadro 11.

Quadro 11: Mapa de competências dos profissionais do PEI

Mapa de Competências do Programa Ensino Integral	
Premissas	Fundamentam o Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2014c, p. 12)
Competências	Comportamentos esperados dos profissionais no Programa para cumprir a premissa Integral (SÃO PAULO, 2014c, p. 12)
Macroindicadores	Comportamentos que caracterizam a competência Integral (SÃO PAULO, 2014c, p. 12)
Microindicadores	Comportamentos que caracterizam a competência em cada função Integral (SÃO PAULO, 2014c, p. 12)

Fonte: São Paulo (2014c). Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares: Caderno do Gestor

Organização: dos autores

Esse mapa de competências tem como objetivo estabelecer um padrão de comportamentos esperados dos profissionais inseridos no RDPI com os referidos objetivos do programa, do Modelo Pedagógico e dos instrumentos que compõem o Modelo de Gestão. Assim, será possível avaliar todos os candidatos por meio de uma avaliação comum a todos os avaliadores.

Neste contexto, o Modelo de Gestão de Desempenho é composto por etapas para acompanhar o desenvolvimento dos profissionais do PEI. Tais etapas se configuram da seguinte maneira: Avaliação de Competências; Avaliação dos Resultados; Consolidação da avaliação de competências *versus* resultados; Devolutiva; Elaboração do PIAF e por fim, acompanhamento do PIAF (SÃO PAULO, 2014c).

A primeira etapa consiste na avaliação das competências, que tem como intuito buscar pelo comportamento dos profissionais. Ela vai depender do processo em que esses profissionais estão inseridos, ou seja, será considerada a avaliação do processo de credenciamento para os ingressantes ao programa e a avaliação de desempenho aos que já estão atuando no PEI. A banca avaliadora também será diferente dependendo do processo, pois para os ingressantes, os avaliadores serão o Supervisor de Ensino e o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) e já na avaliação de competências, contará com a participação dos discentes, equipe escolar, Supervisor de Ensino, PCNP e o próprio avaliado, por meio da autoavaliação. (SÃO PAULO, 2014c).

A avaliação de competências consiste em uma avaliação para identificar os pontos fortes dos profissionais e os que merecem aprimoramento. Essa avaliação tem como foco o desenvolvimento do profissional e utiliza como ferramenta a avaliação trezentos e sessenta (360) graus (SÃO PAULO, 2014c).

Nesta perspectiva sobre avaliar as competências

[...] Significa observar e analisar o comportamento da pessoa no dia a dia tendo como referência o comportamento que se espera dela em sua função, [...]. Nesse sentido, todos aqueles que convivem diariamente com o profissional, e/ou cujo próprio sucesso depende diretamente de seu desempenho, têm condições de avaliar sua atuação, ao mesmo tempo que são avaliados seguindo a mesma lógica (SÃO PAULO, 2014c, p.19).

Por meio desta avaliação 360, o resultado contará com diversas análises que rodeiam o avaliado, em termos gerais, é uma avaliação que tem contribuições de todos os segmentos (alunos, professores, gestores). Dentro da avaliação das competências é presente a autoavaliação, pois exige que cada profissional faça uma reflexão no que diz respeito a sua própria atuação.

A segunda etapa consiste na avaliação dos resultados, que “traz a perspectiva da entrega, do resultado esperado do exercício das competências” (SÃO PAULO, 2014c, p.24). Esta avaliação é feita pelos gestores em articulação com a ação dos profissionais, pois tem como objetivo a busca pelo resultado particular de cada profissional. Como consiste em uma avaliação por busca de resultados, ela ocorre ao final de ciclos, isto é, no final do semestre ou final do ano

letivo, assim, não contempla aos profissionais recém-chegados nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral.

A terceira etapa é a consolidação da avaliação, nesta fase as avaliações de competências e avaliações dos resultados são integradas a SEE/SP e a partir dessa consolidação é estruturado uma classificação em matriz que permitirá aos gestores fazerem uma avaliação comparativa das diferentes funções permitindo uma reflexão sobre o desempenho de cada profissional (SÃO PAULO, 2014b).

A quarta etapa é concebida como devolutiva, esta permite como o próprio nome já diz dar a devolutiva dos resultados avaliativos aos profissionais. Esta etapa está presente tanto no processo de credenciamento quanto no desempenho, no entanto, cabe a um dos avaliadores da banca do primeiro processo junto ao diretor dar essa devolutiva, já no segundo processo é responsabilidade do diretor da escola.

A quinta e penúltima etapa, é o Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF). Será após a devolutiva que o profissional deverá elaborar seu PIAF. Este é um momento extremamente importante porque aqui o profissional deverá ter a consciência de que ele é o principal responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

O PIAF consiste “como um instrumento de planejamento da formação contínua, que busca priorizar ações de aprimoramento coerentes com as necessidades de cada profissional, a fim de potencializar sua atuação no Regime de Dedicção Plena e Integral, tendo em vista suas responsabilidades no Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2014c, p. 31). Será nesse plano que as competências e as defasagem elencadas serão trabalhadas para o aprimoramento profissional. Aqui o gestor poderá ser um grande aliado do profissional de modo que possa apoiá-lo a decidir as competências mais relevantes para se aprimorar.

E por fim, a sexta etapa é o Acompanhamento do PIAF. Neste momento cabe uma boa relação do gestor com o profissional para que possam ser criadas reuniões de acompanhamento do PIAF, visto que é neste momento de avaliação que serão verificadas se as ações planejadas estão acontecendo ou não e quais seus resultados (SÃO PAULO, 2014c).

Este é um momento em que se algo estiver insatisfatório o profissional junto ao seu gestor poderá realizar atualizações em seu plano para que possa ter uma efetividade maior no seu desenvolvimento.

Diante de todo o exposto, é notório que os profissionais atuantes das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral são avaliados desde seu credenciamento até o momento em que estão desenvolvendo suas práticas escolares.

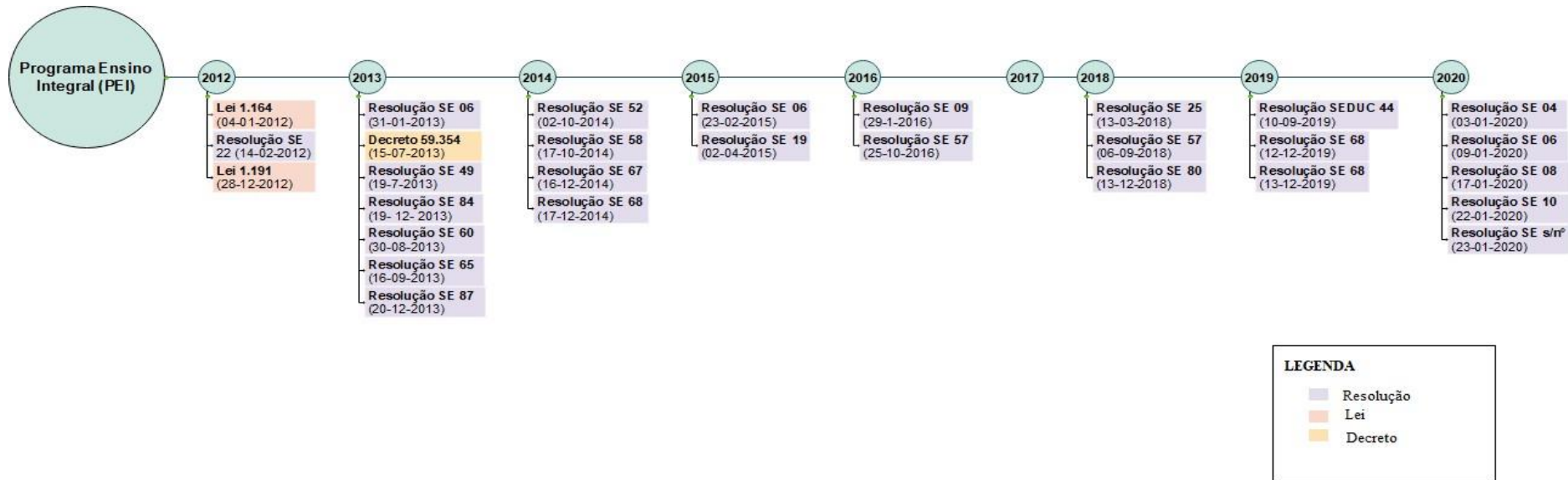
O PEI se configura a partir dessas avaliações ao nosso ver como um programa rígido e que preza pela qualidade do ensino, uma vez que ao avaliar constantemente seus profissionais busca encontrar pelas suas defasagens e trabalhar para que sejam sanadas.

Sobre o Modelo de Gestão de Desempenho, destacamos as ponderações de Lopes e Borghi (2019), que em seus estudos enfatizam que esse processo avaliativo presente no programa acaba por intensificar a responsabilidade profissional, uma vez que se ele é mal avaliado em seu desempenho o mesmo pode ser desligado do Programa Ensino Integral.

Por fim, o PEI desde sua implantação no ano de 2012 foi regulamentado por resoluções, leis e o decreto. Por meio da pesquisa documental, no site online da SEE/SP, realizado no segundo semestre de 2019 e posteriormente retomado no primeiro semestre de 2020, obtivemos um montante de 29 documentos disponíveis online e que versavam sobre o PEI.

Para uma melhor visualização desse cenário legal elaboramos uma linha cronológica em que apresentamos os referidos documentos que nortearam a implantação e implementação do programa, são estes: duas leis, um decreto e vinte e seis resoluções. A descrição do conteúdo de cada documento está no Anexo 1.

Figura 2: Linha temporal das resoluções do Programa Ensino Integral



Organização realizada pelos autores a partir da pesquisa documental sobre o PEI.

2.1.6 Apontamentos introdutórios sobre inovação

Com o objetivo de compreendermos sobre o conceito de inovação, realizamos um breve levantamento com o intuito de fundamentar nosso trabalho e nesse percurso percebemos a dificuldade em encontrar textos que tratam sobre o assunto na educação. A vista disso, apenas há algumas décadas, o tema vem sendo objeto de investigação de pesquisadores e educadores. Logo, quando nos remetemos ao conceito do termo, em sua maioria os textos remetem à inovação tecnológica.

Buscamos, inicialmente compreender o significado da palavra inovação. O conceito etimológico provém do latim *innovatio.onis*, que quer dizer: *Novidade; aquilo que é novo; o que apareceu recentemente*⁷. Em meio aos vários significados, selecionamos aquele que mais se aproxima do que acreditamos ser compreendido por inovação e sua aplicabilidade no campo da educação. Especificamente nesse campo, a concepção de inovação vem sendo alvo de investigação de muitos autores como Huberman (1973), Cardoso (1992), Furlan (2002), Carbonell (2002), Correia (1983) e Cunha (2008).

Ao que diz respeito às intituladas experiências inovadoras, elas se desencadearam de modo mais vigoroso na década de 1960, notadamente aquelas que afetaram o ensino secundário, indiscutivelmente partindo de educadores e/ou políticos que demonstraram o quão insatisfatório a educação era praticada. Para se realizar um apanhado do contexto histórico das experiências de inovação educacional, se vê necessário retroceder até a década de 1920, com as primeiras tentativas de reformas do ensino secundário praticadas por educadores nos estados brasileiros.

No início da década mencionada, as atividades educacionais foram alvos de ataques, bem como as de natureza política. Uma vez que os educadores tencionavam por uma educação em que a sociedade tinha sentido urbano-industrial, ou seja, no interior da visão escola novista o contexto histórico da época retratava diversas contestações resultante de um decaimento da oligarquia, de tal forma que, todo esse descontentamento ocasionou um movimento conhecido como “Revolução de 30”.

A escola é vista como um mecanismo de cumprir ideias liberais, assim, a partir da segunda metade do século XIX, concebe-se a “escola redentora da humanidade”, com o intuito de desenvolver uma ação em prol de uma escola pública, gratuita e universal, nascendo os conhecidos “sistemas nacionais de ensino”. Tal escola fora criada com o intuito de redimir os

⁷ Consultado em Dicionário Online de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inovacao/>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

homens em seu pecado histórico, em sua miséria moral, ignorância, opressão, entre outros aspectos (GARCIA, 1980).

Percebe-se aqui que a escola redentora da humanidade condiz à escola convencional e tem suas raízes no que acordamos chamar de concepção humanista tradicional. Esta concepção deriva do entendimento da educação com uma determinada visão de homem, isto é, pela visão essencialista de homem, pois este é formado de uma natureza imutável, onde as mudanças ocorridas aqui são puramente de caráter acidental (SAVIANI, 1980).

Na concepção tradicional não se tem espaço para o conceito de inovação, e quando se tem o mesmo será de natureza periférica/ secundária/subjetiva. Deste modo, não podemos aguardar por uma oferta positiva para uma possível contribuição na assimilação do tema inovação, uma vez que os métodos inovadores se opõem ao tradicional.

Diante disso, acreditavam que o fracasso da educação não estava nela propriamente dita, mas sim, no modelo de escola que vinha sendo ofertada naquele momento, que era pautado nas ideologias da escola redentora da humanidade. Assim, acreditava que para se obter o auge da educação era necessária uma reforma nas escolas, fato que fomentou o movimento da Escola Nova. Destacamos que neste período ocorreu a publicação do “O Movimento dos Pioneiros da Escola Nova⁸” em 1932.

Nos anos seguintes começaram intensos debates sobre a educação, entre os que defendiam as “novas ideias” e os “conservadores” do movimento tradicional (GARCIA, 1980).

Como exposto anteriormente, a sociedade já carregava consigo uma educação “ofertada” pela classe dominante, porém com segundas intenções, pois essa classe acreditava que disponibilizar uma educação para a massa acarretar-lhes-ia um apoio em seus programas de governo, mas isso não ocorreu de fato.

Ao tratar sobre o ensino da Escola Nova, suas preocupações estão voltadas ao ambiente político e técnico- pedagógico, onde respectivamente a primeira consiste na sociedade em seu conjunto e a segunda ao interno da escola, caracterizando assim, dois caminhos, um que corresponderia a uma amplificação da escola, pautado nos interesses da classe dominante, e o outro um ensino voltado aos interesses dessa classe.

Tal orientação que o ensino viera tomando acarretou concomitantemente em uma melhoria na qualidade do ensino ofertado a elite, e uma baixa e/ou desvalorização do ensino que era disposto às camadas dominadas, afrouxando assim, a qualificação das escolas

⁸ O Movimento dos Pioneiros da Escola Nova foi escrito durante o governo de Getúlio Vargas em 1932, que reuniu pesquisadores e educadores que tinham como intuito um programa geral, que objetivava uma reorganização da situação da educação brasileira.

convencionais. Deste modo, a base do movimento da Escola Nova é característica da concepção “humanista moderna”.

Diante disso, essa concepção humanista moderna diferente da mencionada anteriormente, isto é, a tradicional, está centrada no psicológico sobre o lógico, pautando-se em um olhar de homem que é reconhecido através de sua existência, na atividade e na vida. Aqui, precisa existir para que se tenha uma essência, fazendo com que a educação esteja voltada para o educando (SAVIANI, 1980).

É possível detectar traços inovadores, dado que, um instrumento ou uma tentativa de caráter educativo é visto como inovador por se defrontar com o conservador (tradicional), assim, ao contrário de se concentrar no educador e em seu conhecimento, deve-se voltar o olhar para o educando, isto é, em sua ação. Em suma, inovar para essa concepção é alterar os métodos em si utilizados (SAVIANI, 1980)

Como apontado anteriormente sobre como se vinha configurando a educação no contexto brasileiro e suas insatisfações por parte da camada popular surgem movimentos que pressupunham uma renovação pedagógica, por parte dos populares para seus interesses, fazendo com que assim, iniciassem juízos críticos a “Escola Nova” no intuito de formular a uma pedagogia popular, em que diante disso, o capitalismo já proporcionava condições de um novo artifício, no caso as tecnologias.

Neste momento diversos grupos dispuseram a educação às forças das necessidades da sociedade, ou seja, constituía como direito de todos, com o intuito de criar uma nova formação social diferente da que vinha sendo ministrada nas mãos da classe dominante.

Desta forma, é possível notar a presença de inovações durante esse período histórico, pois estão intimamente ligadas as concepções analíticas e dialéticas, visto que para a primeira concepção, inovação não está estritamente condicionada a alterar pela essência ou por acidentes como era presente nas concepções modernas e tradicionais, pois, para a visão analítica, inovar está em usar outros meios/ formas, ou seja, o novo é o outro.

Já tratando da abordagem dialética ao que se refere à inovação apresenta um sentido mais radical, em outras palavras, para essa concepção inovar está ligado ao fato de mudar as bases, o enraizamento, mais precisamente é colocar a educação à mercê de novas finalidades.

Em síntese, no que tange a epistemologia da educação em relação às suas alterações sofridas no decorrer dos anos, é possível estruturá-la em quatro níveis de inovação. Neste sentido, Saviani (1980), os distingue, a saber:

- a) São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais;
- b) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados;
- c) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e /ou não institucionalizadas;
- d) A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (SAVIANI,1980, p. 26).

Nas décadas de 1950/60 a inovação, a educação, junto aos avanços da Ciência e da Tecnologia estabeleceram uma extensão cultural, econômica, social, entre outros. Deste modo, essas aplicações inovadoras nos sistemas educativos corroboraram para que especialistas e estudiosos voltassem suas pesquisas para o conceito de inovação.

Sendo assim, após uma recapitulação epistemológica do conceito de inovação desde o século XIX, entraremos a seguir em autores que buscaram em seus estudos definir este conceito, mesmo que ainda haja muito que a se investigar, para uma definição precisa e compatível.

2.1.7 Inovação: definições e relevância em seu processo construtivo

Após expormos sobre o percurso histórico da inovação no cenário brasileiro, iremos refletir sobre sua relevância para/na educação e o conceito de inovação pautado em autores nacionais e internacionais que pesquisaram e elaboraram de forma mais aproximada a uma definição de inovação educacional.

Como exposto anteriormente, podemos dizer que o assunto inovação é um recente conceito que vem sendo estudado no campo da educação. Em 1980, Garcia enfatizava sobre a questão da não neutralidade desta concepção, pois o mesmo carregava consigo valores de cunhos positivos para um desenvolvimento e progresso, abordando enfaticamente que inovação também não seria uma fórmula mágica que ao ser aplicado resolveria todos os problemas da educação.

O autor ainda alerta sobre muitas campanhas de inovações que podem até afetar negativamente os sistemas educativos, e causar até mesmo um atraso, um retrocesso. Por isso que, ele enfatiza que a inovação deva ser rodeada de instigações, tais como: Por que foi proposta? Ou a quem poderá beneficiar? E mesmo a quem interessa? (GARCIA, 1980).

Para este mesmo autor, o próprio conceito de inovação é de certa forma conservador, por ter em sua função essencial de tornar familiarizado o que não era, é introduzir o novo no

velho. O autor em sua definição volta mais sua preocupação de como será a difusão, do que com a produção em si da inovação.

Outra estudiosa que traz em seus apontamentos a concepção de inovação, é Fontenelle (2012) ao apontar que podemos compreender por inovação um ato de inventar, criar, renovar, ou seja, diferentemente do usual, fazer de maneira nova algo já existente. Quando esse conceito é posto em prática num contexto organizacional, devemos emparelha-lo a utilidade, pois assim, a criatividade será posta em prática, mais explicitamente será colocar essa criatividade à mercê do processo de criação aos valores da organização (FONTENELLE, 2012).

Goldberg (1980, p.189) entendia o conceito como um “processo planejado e científico de desenvolver e implantar no Sistema Educacional uma mudança, cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema”.

A autora em sua definição de inovação caracteriza ser um processo planejado para desenvolver no Sistema Educacional uma mudança. Questionamo-nos aqui sobre a sua utilização da palavra “mudança” para justificar a definição do conceito, pois a mesma pode causar uma confusão conceitual com mudança educacional. Entretanto, acreditamos que quando a referida autora menciona esse conceito ela supõe uma alteração do meio, no caso como dito por um aperfeiçoamento.

Já Pascual 1988, aponta que inovação seria uma abertura de um estado ideal dentro do sistema educacional que como, no caso da educação, usufruem de uma grandiosidade de tradições, perpetuações e uma conservação do passado. Destaca também que, inovação deva ser igual, similar em todo sistema de educação, permitindo tanto os professores, quanto os alunos terem forças para instigar, criticar e descobrir a mudança.

Em síntese, o autor enfatiza que tratar de inovação na educação condiz a desenhos socioeducacionais, transformador de nossas ideias e atitudes educativas em um andar social, alega que essa transformação deva ser analisada perante a efetividade, justiça e liberdade social.

Cunha (2008), ressalva em seu trabalho também um conceito que entende como definição de inovação, onde traz consigo que, a inovação é uma ruptura, que possa servir para reconfigurar o conhecimento, acima das regularidades que estão postas na modernidade. Assim, enfatiza que não se trata de incluir novidades, exemplificando como as tecnologias, mas que sim, deva ter uma ruptura pragmática.

A autora ainda evidencia que ao nos referirmos à inovação devemos nos atentar de se encarmos a mesma como algo imaterial e abstrato, esquecemos de que a mesma ocorre em um contexto social e histórico, pois é um processo do homem. Portanto a inovação está presente

em um lugar, num tempo e em uma dada situação, porque a mesma é resultado das atitudes do homem sobre o meio social.

Um pesquisador que vem sendo bem mencionado nos trabalhos mais recentes sobre inovação é Carbonell (2002), que em sua obra “A aventura de inovar: a mudança na escola”, traz contribuições sobre o conceito e expõe que a modernização não tem nada a ver com a inovação, pois equipar as escolas com multimídias e oficinas são simplesmente enfeitar as escolas sem ao mesmo mudar suas concepções conservadoras de ensino e aprendizagem. Ainda chama a atenção que, essas mudanças são superficiais e tem como objetivo apenas atrair alunos.

Ele sinaliza que as inovações que se originam da coletividade docente, carrega consigo mais êxito e encadeia-se mais efetivamente do que aquelas postas verticalmente de cima para baixo. Alega, ainda, a necessidade de concomitantemente ter a participação democrática e o protagonismo dos professores, pois para termos uma boa inovação com alto potencial e ser bem-sucedida, não se pode ter a desconfiança dos professores e nem mesmo sua exclusão por parte deles.

Isso posto, percebemos uma ampla gama de significados que recaem sobre definição de inovação na educação. Muitos autores acreditam que inovar implica mudança; melhoramento; algo novo; introduzir o novo no velho; manter o tradicional, mas mudar apenas suas finalidades, entre outros aspectos. Desse modo, acreditamos que não há uma definição única para inovação como muitos autores defendem, comungamos da ideia de que não se trata de *inovação*, mas sim, de *inovações* no plural dada a polissemia do termo.

Compreendemos *inovações* como uma concepção ativa, pois é uma prática que ocorre em um contexto real, não sendo algo subjetivo, imaterial e abstrato. Porque o ato de inovar causa modificações, aperfeiçoamentos, alterações e melhorias em um local. Estas inovações vão partir de contextos e de situações problemas encontrados na vida real, ou seja, vão existir tipos e tipologias de inovações para cada situação deparada, deste modo, uma inovação pode estar mais adequada e/ou menos adequada para se resolver às situações problemas reais.

Isto é, vão existir inovações que deverão considerar as raízes tradicionais para propor algo novo, entretanto outras não, em outros casos, terão também inovações que mudarão suas finalidades. Assim, para se determinar qual inovação ou quais inovações deverão ser postas em práticas, devemos considerar que elas podem estar ligadas a dois movimentos. O primeiro se refere ao contexto empírico, no caso ao momento real, já o segundo está ligado ao poder de transformação que vai ser empregado naquela realidade, ou seja, o que eu vou transformar, como eu vou transformar, vindo de onde e de como está acontecendo. Assim, o primeiro momento que no caso é o contexto, este está ligado ao tema, às condições, às estruturas, às

questões econômicas, sociais e às formas de organização que se materializam para chegar ao resultado. Já no segundo momento, o poder de transformação, vincula-se com o que eu posso fazer, quem vai fazer, como vai fazer, e as condições de se fazer, seja para aperfeiçoar, transformar, ou mesmo para renovar.

As inovações para se efetivarem poderão estar condicionadas aos recursos que se tem para inovar, seja tecnológico ou não, dos custos em que se terá para inovar e generalizar essa prática inovadora, bem como da receptividade dos atores que estão inseridos nessas inovações e irão colocá-las em prática. Ou seja, inovações, como já elucidado, são mutáveis e metamórficas, elas se alteram conforme as situações e suas necessidades. Todos esses meios que apontamos anteriormente, de certa forma, servirão para se adequar à qual será a melhor forma de se inovar, estes acordamos chamá-los de reguladores da situação.

3. PASSOS E COMPASSOS METODOLÓGICOS

É essencial que de antemão deva-se especificar qual metodologia de investigação o trabalho tomou como base. Para isso foram realizadas leituras como: Oliveira (1982), Ludke e André (1986), Severino (2006), Gonzaga (2006), Minayo (2002; 2012), entre outros.

Segundo Severino (2006) a ciência eclode no início da era moderna, opondo a modalidade metafísica do conhecimento existente, que tinha como base o acesso racional que limitava o conhecimento a fenomenalidade do real, ou seja, estava limitado a uma relação funcional de causa e efeito que apenas poderia ser medida como uma função matemática.

Para o autor alguns cientistas em estudos perceberam que o conhecimento humano não poderia ser reduzido aos critérios e parâmetros, pois, quando

[...] o homem era considerado como objeto puramente natural, seu conhecimento deixava escapar importantes aspectos relacionados com sua condição específica de sujeito; mas para garantir essa especificidade, o método experimental-matemático era ineficaz (SEVERINO, 2006, p.118).

É neste sentido, que este trabalho por considerar os aspectos específicos dos sujeitos assume o caráter de pesquisa qualitativa, pois podemos defini-la como um mecanismo de descrição detalhada, em outras palavras, descrevem situações, acontecimentos, pessoas, atitudes que são possíveis de observação, entre outros, bem como trazem consigo atitudes, crenças, reflexões provindas dos participantes da forma como são exteriorizadas (ALVES, 1991).

Na pesquisa qualitativa se considera um todo, visto que os pesquisadores buscam compreender as pessoas, os acontecimentos dentro de suas referências. Assim, para Alves (1991) esse tipo de abordagem investigativa é de caráter humanístico por utilizar meios qualitativos para interpretar as relações sociais, chegando a conhecê-las em profundidade e “sentir” sua vivência cotidiana.

Neste mesmo caminho, Minayo (2012, p. 623) alerta para o fato de que: “O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro” e acresce que “[...] para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total”.

A autora ainda pontua que a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não

perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2002, p. 21-22).

À vista disso, o trabalho em tela assume-se como de natureza qualitativa, por buscar compreender a partir da ótica dos gestores que atuam na rede estadual de ensino do estado paulista a configuração do Programa Ensino Integral, no município de Presidente Prudente, SP. Portanto, buscamos apreender o universo de significados, motivos, aspirações e atitudes atribuídos pelos profissionais da equipe de gestão escolar ao programa. Para isso utilizamos a entrevista semiestruturada, as pesquisas bibliográfica e documental.

Segundo Gil (2002, p. 43), o delineamento da pesquisa,

[...] refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação de coleta de dados. Entre outros aspectos, o delineamento considera o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas. [...]. O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados.

Para este autor, existem dois grandes grupos no que tange ao delineamento, os chamados de fontes de “papel” e aqueles em que os dados são fornecidos por “pessoas”. Ao que consiste no primeiro grupo, encontra-se presente as pesquisas documentais e bibliográficas, já no outro grupo, estão presentes as pesquisas de caráter experimentais, caracterizadas como estudo de caso, a pesquisa *ex-postfacto*, entre outras.

Deslandes (1994), ao se referir à pesquisa bibliográfica evidencia a mesma como disciplinada, crítica e ampla. Disciplinada, pois é possível realizar uma prática metódica, em que podemos utilizar fichamentos com uma ferramenta em estudo de dados; crítica, porque deve existir uma relação entre o objeto investigado com a teoria; e ampla, pois deve dar conta do "estado" atual em relação ao problema.

Desta forma, a pesquisa bibliográfica se dá por meio de registros disponíveis em documentos impressos, livros, artigos, dissertações, teses entre outros. Este tipo de investigação utiliza de categorias teóricas que outros pesquisadores já trabalharam (SEVERINO, 2006).

A principal utilidade dessa metodologia de pesquisa é possibilitar ao pesquisador um leque de informações mais amplo do que se optasse por pesquisar diretamente. Logo, a pesquisa bibliográfica tende a explicar um dado problema se apoiando em referências teóricas já publicadas.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183),

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita

magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Destacamos, porém, que a pesquisa bibliográfica não deve ser confundida com revisão bibliográfica, realizada em todo processo investigativo para contextualização do objeto investigado como apontam Lima e Miotto (2007, p. 44)

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente.

A pesquisa bibliográfica subsidiou a construção teórica de nossa investigação a partir das produções publicadas no período de 2012 a 2020, nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da Capes e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. O recorte temporal se justifica em virtude de o Programa Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo ter sido implantado no ano de 2012.

Além da definição do período de tempo para realizar as buscas na pesquisa bibliográfica e as respectivas bases de dados, definimos também os seguintes descritores: Educação Integral; Ensino Integral; Programa **de** Ensino Integral; Programa Ensino Integral; Política de Educação Integral; Política de Ensino Integral.

Diante das definições prévias passamos ao procedimento de levantamento das produções em cada base de dados utilizando os mesmos parâmetros. Foi necessário a utilização de estratégia de busca para obter resultados melhores, por exemplo, o uso das aspas para busca do termo exato consultado. A justificativa para essa estratégia se deve ao alto volume de produções obtidas sem o uso da estratégia de busca. Adicionalmente, é importante informar que nessa fase da pesquisa utilizamos tanto os descritores “Programa de Ensino Integral” quanto “Programa Ensino Integral”, pois, com o início da coleta de dados percebemos que alguns trabalhos apresentavam a preposição “de” no nome do programa, mesmo na política não constando essa preposição. Percebemos que os resultados obtidos na coleta não se alteraram ‘com’ e ‘sem’ o uso da preposição no nome do programa.

Nosso trabalho também se valeu da pesquisa documental que teve como principal objetivo apoiar a compreensão da proposta do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. De acordo com Gil (2002), este tipo de pesquisa é muito semelhante a bibliográfica, pois o que as diferem é a natureza das fontes.

Ao tratar de pesquisa documental, a mesma possui fontes mais dispersas e diversas em relação à pesquisa bibliográfica, pois esta metodologia tem por um lado documentos considerados de “primeira mão”, este são segundo o autor documentos que não receberam nenhum tratamento analítico, a exemplos temos: os documentos arquivados em instituições privadas e órgãos públicos. Do outro lado se tem os documentos de “segunda mão”, que já foram analisados, aqui incluem os relatórios de pesquisa, tabelas, relatórios de empresa, entre outros (GIL, 2002).

Para complementar a compreensão do autor, nos apoiamos em Severino (2006, p. 122-123) para quem a

[...] pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações documentos legais. [...] são ainda matéria prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

A pesquisa documental foi realizada em normativos (leis e decretos) que versavam sobre a implantação e implementação do PEI disponíveis online no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). O site permite que por meio da aba legislação seja possível procurar por palavra-chave todos os documentos de Programas, Políticas, Planos entre outros que se encontram vigentes no estado, conforme se observa na figura 3.

Figura 3: Site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

INSTITUCIONAL NOTÍCIAS PROGRAMAS E PROJETOS ÓRGÃOS SERVIÇOS CENTRAL DE ATENDIMENTO FALE CONOSCO

Perguntas Frequentes Home » Pesquisa Ano Redes Sociais

Localize Escola Legislação

Localize Diretoria de Ensino

Legislação

Contato

Downloads

Palavra-Chave

- PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA PAULISTA – PDDE PAULISTA;
- PROGRAMA EDUCA SÃO PAULO;
- PROGRAMA EDUCAÇÃO - COMPROMISSO DE SÃO PAULO;
- PROGRAMA ENSINO INTEGRAL - PEI;
- PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - PROEMI;
- PROGRAMA ESCOLA DA FAMÍLIA;

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)

A utilização da pesquisa bibliográfica e da pesquisa documental contribuíram significativamente para a construção do aporte teórico e nos possibilitaram compreender como o PEI foi implantado e vem sendo implementado no cenário estadual paulista.

Por fim, ainda utilizamos as entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados empíricos. Para Haguette (1992), a entrevista é definida como um processo de interação social entre dois sujeitos, em que um deles é o entrevistador que tem como intuito obter informações do outro envolvido, no caso o entrevistado. Para essa interação, deve-se levar em consideração quatro itens: i) o entrevistado; ii) o entrevistador; iii) a situação da pesquisa; e por fim, iv) o roteiro ou instrumento de coleta de dados.

Para a autora as informações são obtidas por meio roteiro de entrevista, que em sua estrutura consta com pontos norteadores previamente propostos em relação a problemática central a ser seguida (HAGUETTE, 1992).

Segundo Duarte (2004, p. 215),

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Nesta perspectiva Triviños (1987), expressa que ao tratar de pesquisa qualitativa temos como alguns tipos de instrumentos de coleta de dados a entrevista livre ou aberta; entrevista estruturada ou fechada; e a entrevista semiestruturada.

Minayo (2002), especifica que a entrevista semiestruturada obedece a um roteiro que é utilizado pelo pesquisador e como estruturação a este roteiro tem uma sequência de questões e pontos norteadores que facilitam e garantam a seguridade dos investigadores menos experientes. Além da autora supracitada, Batista; Matos e Nascimento (2017), pontuam que uma vantagem da entrevista está na compreensão do mundo dos entrevistados.

Nesta mesma perspectiva,

[...] podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do

foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Dentre os tipos de entrevistas apontados anteriormente, optamos por utilizar a entrevista semiestrutura tendo roteiro norteador (Apêndice 1) submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos a partir do protocolo CAAE 24632919.8.0000.5402.

Inicialmente tínhamos o intuito de desenvolver este trabalho nas seis escolas da rede estadual que fazem parte do Programa Ensino Integral no município de Presidente Prudente, SP. Todavia, devido aos impactos da pandemia da COVID-19 que impôs o fechamento das escolas no estado de São Paulo (e no mundo inteiro) como medida para conter a disseminação da doença e, posteriormente, com retorno das aulas a partir de atividades remotas, que gerou sobrecarga nas demandas da equipe de gestão escolar e aos professores, apenas três escolas do município aceitaram participar da pesquisa devido ao atual contexto.

Assim, a entrevista foi realizada em três escolas que fazem parte do PEI tendo como foco a equipe de gestão escolar. Essas entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra. Segundo Manzini (2010), podemos entender as transcrições como uma das fases da entrevista, pois a primeira fase consiste na elaboração do roteiro, a segunda é a coleta dos dados, no caso a entrevista propriamente dita, e a terceira fase consiste no processo de transcrição.

Para o autor, o momento de transcrição consiste em transformar as informações orais em informações escritas, mas esse momento vai além deste fato, uma vez que durante esse processo ocorre o momento de “segundo escuta”, podendo aflorar hipóteses e impressões durante esse ato de escutar e transcrever. Ao tratar sobre as transcrições, as mesmas devem ser realizadas logo após as entrevistas e devem ser feitas pelo próprio entrevistador. Com as transcrições em mãos é necessário realizar o processo de fidedignidade, ou seja, ouvir a gravação com o texto transcrito em mãos para acompanhar e conferir cada etapa, alterações nas entonações dos entrevistados, interjeições entre outros. Este processo contribui para correção de possíveis erros (DUARTE, 2004).

Para Bourdieu (2008, p.711), “[...] as entrevistas transcritas estão à altura de exercer um efeito de revelação, particularmente sobre os que compartilham tal ou qual de suas propriedades genéricas com o locutor”.

Manzini (2010) aponta algumas sugestões para as transcrições da entrevista que fazem parte da metodologia da pesquisa, pois para ele a transcrição consiste mais que um ato mecânico de passar para o papel o discurso do entrevistado, uma vez que o entrevistador tem que registrar os silêncios, os risos, os gestos e as possíveis entonações que ocorram no ato da entrevista. Para ele esses “sentimentos” que não são gravados na fita/gravador são de extrema importância no

ato das análises e considera ainda que o pesquisador não deve trocar uma palavra por outra e nem alterar a ordem das perguntas.

A realização das entrevistas e posteriormente suas transcrições permitiu que tivéssemos em mãos informações reais de profissionais que atuam nas escolas do PEI, bem como nos possibilitou que realizássemos a interlocução com outras experiências identificadas em trabalhos que foram analisados com a pesquisa bibliográfica.

Na sequência, passamos a descrever o contexto em que foi realizado a pesquisa, ou seja, nas escolas do Programa Ensino Integral localizadas na cidade de Presidente Prudente – SP, os procedimentos do trabalho até a chegada nas escolas participantes, o perfil dos participantes e os caminhos para desenvolvimento deste manuscrito que exigiu de nós algumas adequações durante a coleta de dados de campo.

3.1 Contexto da pesquisa

O trabalho se desenvolveu na cidade de Presidente Prudente, São Paulo, localizada no Oeste Paulista que segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹ em seu último censo (2019) a cidade tem uma área territorial de 560,637 km² com uma população estimada de 228.743 pessoas (2019).

Sobre os dados que tangem a educação, elaboramos a seguir o quadro 12 com algumas informações consultadas no site do IBGE.

⁹ Consulta realizada no dia 01 de agosto de 2020 no site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/panorama>

Quadro 12: Dados da cidade de Presidente Prudente – São Paulo

Informações por Cidades e Estados - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	
Presidente Prudente	
EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade	97,8 % [2010]
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	6,5
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	4,8
Matrículas no ensino fundamental [2018]	23.656 matrículas
Matrículas no ensino médio [2018]	8.054 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2018]	1.378 docentes
Docentes no ensino médio [2018]	730 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]	83 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2018]	41 escolas

Fonte: IBGE

Organização: dos autores

Segundo informações dispostas pelo site, a cidade comparada a outros municípios em relação a taxa de escolarização (de 6 a 14 anos), encontra-se na colocação 2411° de 5570° no que se refere ao país, em 384° no estado dos 645° e na micro região encontra-se em 27° das 30° posições.

3.2 A pesquisa de campo

Com a aprovação da pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) sob o processo 2019/14946-0¹⁰, buscamos agendar um horário na Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente (DRE), órgão responsável por autorizar a realização de pesquisas com seres humanos nas escolas estaduais do município e região. No dia 30 de setembro de 2019 foi agendado um horário para apresentação da proposta à Dirigente Regional de Ensino. Esse horário foi cancelado e um novo agendamento foi feito para 01 de outubro de 2019.

¹⁰ Este TCC é fruto da pesquisa intitulada “Programa Ensino Integral: percepção de gestores das escolas estaduais de Presidente Prudente – SP, tendo como período de vigência 2019 a 2020, sob o financiamento da FAPESP.

Na data combinada com a DRE, fizemos a apresentação da proposta e esclarecemos os cuidados éticos da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (cf. Resolução 510/2016) que norteiam o trabalho. Foi deixada uma cópia à responsável para a apreciação e análise da dirigente, para um posterior retorno sobre autorização para o desenvolvimento do trabalho com as escolas do Programa Ensino Integral no município. No dia 04 de outubro de 2019 foi obtido o retorno positivo da dirigente de ensino sobre a autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

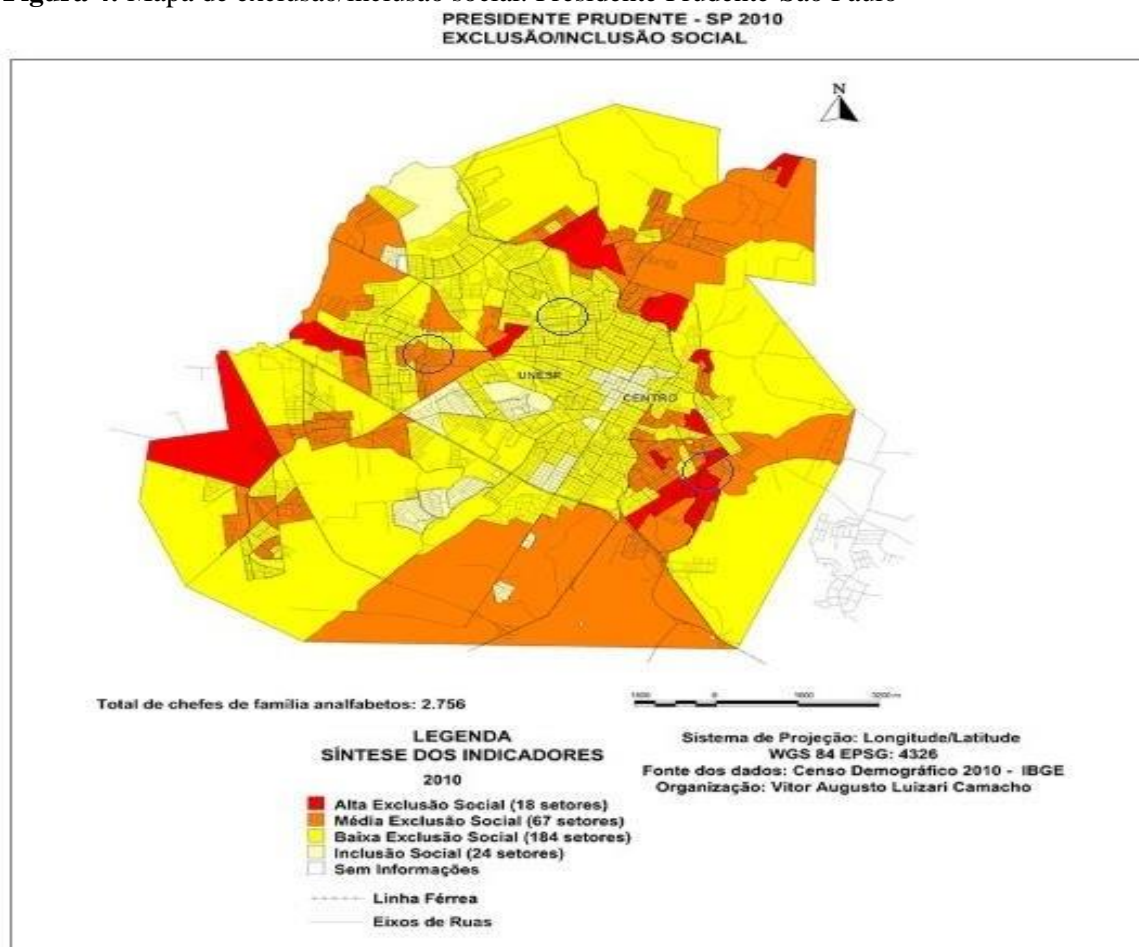
De posse do referido documento de autorização, com o instrumento de coleta de dados e todos os demais documentos necessários à submissão do projeto de pesquisa ao CEP/Unesp, campus de Presidente Prudente, em 31 de outubro concluímos a submissão do projeto na Plataforma Brasil (<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>), que recebeu o seguinte número de identificação: Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 24632919.8.0000.5402.

Na data de 18 de dezembro de 2019 o projeto foi aprovado pelo CEP e tivemos autorização para iniciar o trabalho de campo. Devido ao período de recesso escolar da Unesp e das escolas estaduais do estado de São Paulo o trabalho de campo foi iniciado em fevereiro de 2020.

Na figura 4, apresentamos um mapa da cidade de Presidente Prudente – SP em que podemos identificar a localização das escolas do município que aceitaram participar da pesquisa. A imagem é fruto de estudos no que tange a cidade de Presidente Prudente e está disponível em uma plataforma digital conhecida como Atlas Ambiental Escolar de Presidente Prudente¹¹ que oferece diversas informações sobre a população da cidade.

¹¹ Disponível em: <http://portaldoprofessor.fct.unesp.br:9000/topico/infra-estrutura/>

Figura 4: Mapa de exclusão/inclusão social: Presidente Prudente-São Paulo



Fonte: Atlas Ambiental Escolar de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil
Adaptado pelos autores

É possível perceber pelo mapa que todas as escolas estão localizadas em regiões de alta, média e baixa exclusão social. Essa realidade implica diretamente nos fatores educacionais, econômicos, entre outros da sociedade que ali se encontram. É por este motivo que o Programa Ensino Integral pode contribuir significativamente na vida dos alunos, professores, funcionários que atuam nessas escolas.

3.2.1 Entrevistas com a equipe de gestão escolar do PEI

Diante da aprovação do CEP, realizamos uma entrevista piloto com o objetivo de aprimorar, se necessário, o roteiro norteador. Com a realização da entrevista e transcrição do material na íntegra percebemos a necessidade de rever o roteiro e dividi-lo em dois instrumentos: questionário (Apêndice 2) em que os participantes indicariam informações sobre o perfil pessoal, acadêmico e profissional; e o roteiro semiestruturado propriamente dito.

A primeira entrevista foi realizada com a PCG da escola E1 no mês de fevereiro de 2020. O primeiro contato se deu via e-mail, no qual fizemos o convite perguntando se a mesma tinha disponibilidade para que pudéssemos apresentar o projeto e caso tivesse interesse estaríamos agendando uma futura data para a realização da entrevista. No mesmo dia, obtivemos o aceite por parte da PCG concordando em participar da entrevista e com isso agendamos um horário, conforme sua disponibilidade para que não atrapalhasse sua rotina de trabalho. A entrevista ocorreu no local de trabalho da PCG e após a conclusão dessa etapa de coleta, foi feito o convite à diretora e ao vice diretor da mesma instituição para participarem da pesquisa. A entrevista com esses dois outros profissionais ocorreu de modo similar à da PCG, no ambiente da própria escola. Essa etapa de coleta na escola E1 perdurou até começo do mês de março.

Após encerramento da coleta de dados na primeira escola, iniciariamos o processo nas demais instituições que aderiram ao PEI no município, mais cinco escolas. No entanto, em 22 de março de 2020 o governo do estado de São Paulo decreta quarentena em todo o estado em razão da pandemia de COVID-19 (SÃO PAULO, 2020). Com a imposição dessa nova realidade, as escolas públicas do estado e as universidades foram fechadas e não foi possível o agendamento com as outras escolas e fazer o convite para participarem da pesquisa.

Com as sucessivas prorrogações da quarentena, entramos em contato com os profissionais da E1 com o intuito de obter apoio para estabelecer o contato telefônico ou e-mail com as outras instituições do PEI. Tivemos êxito nessa empreitada e prontamente os profissionais da E1 nos ajudaram com os contatos das cinco outras escolas que integram o programa. Entramos em contato com as secretárias dessas unidades escolares e foi possível conseguir os contatos de alguns profissionais para fazer o convite e, se aceito, realizar a entrevista adequando-nos à realidade de distanciamento social. Infelizmente, três escolas que integram o PEI no município não aceitaram participar da pesquisa justificando o declínio em decorrência dos desafios impostos pela nova realidade. Outras duas instituições aceitaram o convite e nos organizamos para readequar o desenvolvimento da investigação com as limitações que o estado de pandemia impôs. Assim, o estudo foi realizado com os profissionais de equipe de gestão escolar de três escolas que aderiram ao PEI no município de Presidente Prudente.

Neste sentido, por conta do isolamento social o instrumento de coleta de dados teve que ser readaptado, pois os convites passaram a ser de forma remota via e-mail e WhatsApp e a realização das entrevistas passaram a ser via telefone, conforme desejo e disponibilidade dos profissionais.

Gil (2002), em seus estudos descreve que uma das principais vantagens das entrevistas realizadas por telefone está no fato de que possui

a) custos muito mais baixos; b) facilidade na seleção da amostra; c) rapidez; d) maior aceitação dos moradores das grandes cidades, que temem abrir suas portas para estranhos; e) possibilidade de agendar o momento mais apropriado para a realização da entrevista; f) facilidade de supervisão do trabalho dos entrevistadores (GIL, 2002, p. 114).

No entanto, esse instrumento de pesquisa apresenta algumas limitações apontadas pelo autor

a) interrupção da entrevista pelo entrevistado; b) menor quantidade de informações; c) impossibilidade de descrever as características do entrevistado ou as circunstâncias em que se realizou a entrevista; d) parcela significativa da população que não dispõe de telefone ou não tem seu nome na lista (GIL, 2002, p.114).

Como apontado pelo autor, a entrevista por telefone apresenta algumas limitações e durante nossa coleta vivenciamos essa realidade. Em decorrência dos impactos da pandemia na reorganização da vida pessoal e profissional uma das entrevistadas não conseguiu encontrar disponibilidade para participar da investigação.

No contexto da pandemia, as entrevistas ocorreram de forma paulatina e se delongaram de março até meados de maio de 2020, uma vez que sempre que se finalizava uma entrevista realizávamos diálogos com esses entrevistados para que os mesmos pudessem indicar os contatos dos outros possíveis colaboradores.

A todos os participantes foi apresentado o projeto de pesquisa com o intuito de que estivessem esclarecidos sobre a proposta e como se procederia a coleta de dados. Após a leitura do projeto sempre perguntava se o participante tinha alguma dúvida ou gostaria de fazer algum comentário. Com a elucidação de todas as dúvidas e com o aceite em participar de nossa pesquisa, apresentava aos mesmos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que trata de toda seguridade das informações prestadas, bem como a identidade dos sujeitos e do modo como os dados seriam coletados, tratados e armazenados, bem como a sua finalidade no estudo. Em seguida, após a leitura e assinatura do TCLE, iniciávamos a entrevista em data e horário previamente agendado.

3.2.2 Unidades escolares do PEI e perfil dos participantes da pesquisa

Como garantia ao anonimato das instituições de ensino e dos participantes na pesquisa, a identificação desses foi realizada por meio de códigos aleatórios como letra do alfabeto para

nomear os participantes e a letra E, seguida do número para identificação das escolas, conforme descrito no quadro 13. Cabe expor, ainda que os sujeitos participantes da pesquisa foram os profissionais que compõem a equipe gestora das escolas do PEI que aceitaram participar da investigação, são eles: 3 diretores, 3 vice-diretores e 2 Professor Coordenador Geral (PCG).

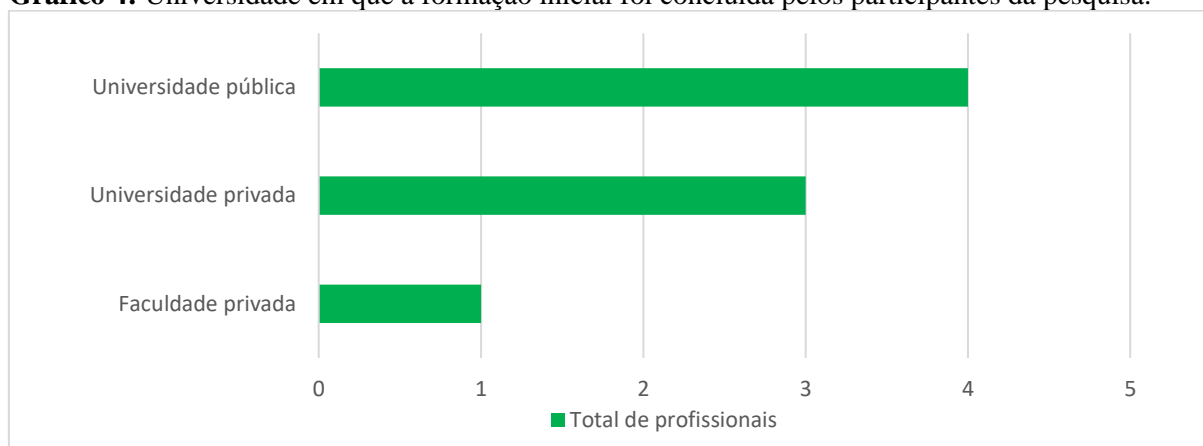
Quadro 13: Informações sobre as escolas do PEI e o perfil dos participantes da pesquisa

Identificação dos participantes	Gênero	Idade	Escola em que atua	Vínculo empregatício	Cargo/função em que atua	Tempo de atuação no cargo/função?
M	Feminino	36 anos	E1	Efetivo	Professora Coordenadora Geral (PCG)	6 anos
S	Feminino	45 anos	E1	Efetivo	Diretora	1 ano e 6 meses
F	Masculino	46 anos	E1	Efetivo	Vice-diretor	2 anos
P	Feminino	43 anos	E2	Efetivo	Diretora	2 anos
R	Masculino	40 anos	E2	Efetivo	Vice-diretor	2 anos
E	Feminino	63 anos	E3	Efetivo	Diretora	17 anos
A	Masculino	53 anos	E3	Efetivo	Professor Coordenador Geral (PCG)	1 ano e 3 meses
C	Feminino	44 anos	E3	Efetivo	Vice-diretora	2 anos

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados do questionário.

A coleta de dados ocorreu com 8 participantes com vínculo empregatício efetivo na rede estadual, dos quais 5 são do gênero feminino (62,5%) e 3 do masculino (37,5%). A idade média dos profissionais é de 46 anos, ou seja, é um grupo ainda jovem. Entre eles, apenas uma PCG tem menos de 40 anos de idade, no entanto, é uma das profissionais que tem maior tempo de experiência na equipe de gestão do PEI. Ao observarmos o tempo de atuação na função em que ocupam na gestão escolar do programa, percebemos que 75% deles têm até dois anos na função.

Ainda analisando o perfil de formação acadêmica dos profissionais, é possível verificar que 50% tem formação inicial em instituições de ensino superior pública e 50% em instituição privada.

Gráfico 4: Universidade em que a formação inicial foi concluída pelos participantes da pesquisa.

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados do questionário.

Todos concluíram curso de licenciatura em diversas áreas do conhecimento, são elas: Artes Visuais (1), Ciências (1), Educação Física (2), Geografia (2), Letras (1), Matemática (1), Pedagogia (3) e bacharelado em Direito (1). É interessante observar que o curso de Pedagogia foi a segunda licenciatura para três dos profissionais do PEI.

Além da formação inicial, 75% (6) dos participantes da pesquisa concluiu curso de especialização, majoritariamente na área da gestão escolar, como se observa no quadro 14.

Quadro 14: Universidade e área de conclusão de curso de especialização.

Universidade	Área do curso
UNESP	Arte Educação
UNICAMP	Especialização em ciências Humanas e Gestão Educacional
Universidade AVM Faculdade Integrada e Faculdade Associada Brasil - FAB	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar
UNICAMP Escola de Formação e aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”; Faculdade de Tecnologia Paulista; Faculdade de Tecnologia Paulista	Gestão Educacional Curso de atualização “Formação de gestores/ Ação melhor gestão, Melhor Ensino – Curso II”; Gestão Escolar; Educação Inclusiva- Foco na prática docente
Faculdade Signorelli	Gestão Escolar
-	Gestão do Currículo

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados do questionário.

A partir do reconhecimento do contexto em que a pesquisa foi realizada, bem como do perfil dos profissionais que participaram da investigação, passamos a apresentar os resultados da coleta de dados obtidos por meio da entrevista. Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva descritivo interpretativa que possibilitou a identificação de seis categorias de análise, sistematizadas do quadro 15.

Quadro 15: categoria de análise

Identificador	Categorias de análise
Categoria 1	Magistério
Categoria 2	Gestão Escolar e Gestão Escolar no Programa Ensino Integral
Categoria 3	Motivações e Expectativas
Categoria 4	Prática Profissional.
Categoria 5	Avaliação do programa
Categoria 6	Inovação com a implantação do PEI na escola

Na seção que segue apresentaremos os resultados obtidos e a sua discussão a partir das categorias de análise.

4. APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos dados, tomando como referência inicial as questões norteadoras da pesquisa e os objetivos definidos para o estudo, nos permitiu identificar algumas categorias de análise, às quais passamos a apresentar cotejando os dados da entrevista semiestruturada com o referencial teórico na busca por melhor compreender o fenômeno investigado.

Categoria 1: Magistério

A categoria 1 emergiu dos dados quando os profissionais que participaram da pesquisa apresentam sua trajetória profissional no magistério antes de chegarem à gestão escolar. Sabemos, segundo a LDBEN (BRASIL, 1996, Art.º 64) que para alçar a equipe de gestão escolar é necessário que os profissionais tenham formação em nível superior, em curso de licenciatura e, especificamente para o cargo de diretor é necessário a formação em Pedagogia, com formação em gestão escolar.

Assim, para a categoria magistério tomamos como base inicial a E1. Assim é possível percebermos no que tange a equipe de gestão escolar que atua nessa escola

No ano de dois mil [...] assim que eu terminei a faculdade, logo já teve um concurso e eu prestei esse concurso, PASSEI, eu trabalhava na prefeitura municipal da minha da cidade em Presidente Bernardes e foi a oportunidade de ingressar, só QUE INGRESSEI numa cidade longe em Itaguaí, assim, sofri BASTANTE porque cidade pequena muito, ligada a família, ano do meu casamento, mas mesmo assim não desisti, né? Fiquei CINCO anos com meu cargo em Itaguaí e depois fui conseguindo minhas remoções, né? (Diretora S, E1, Entrevista).

Segundo o excerto acima, a diretora S teve seu início de carreira no magistério desde os anos dois mil, pois logo que terminou a faculdade iniciou sua carreira como docente na cidade de Itaguaí, Rio de Janeiro. Segundo ela depois de cinco anos de atuação foi conseguindo remoções até chegar na cidade em que trabalha hoje. Desde o início de sua carreira foi efetiva, como exposto por ela

Em mil novecentos e noventa e nove teve o concurso e já em dois mil eu assumi, eu JÁ ASSUMI como efetiva eu nunca dei aula como categoria O ou F, sempre fui efetiva (Diretora S, E1, Entrevista).

Já o vice diretor F da mesma escola (E1) teve um percurso um pouco diferente em relação a entrada no magistério, tendo seu início como professor no ano de 2004 e só após seis pra sete anos tornou-se efetivo, como podemos observar

Concurso público, eu acabei não ingressando nos primeiros que eu prestei, eu vim passar no concurso em dois mil e dez e ingressei em dois mil e onze, eu

ingressei em dois mil e onze como funcionário efetivo. (vice diretor, F, E1, Entrevista).

Neste mesmo caminho, M que hoje atua como PCG da escola E1 iniciou como professora no ano de 2004 na categoria eventual, fazendo substituições quando professores faltavam, em caso de licenças médicas, como também atuou em turmas de recuperação, como relata

É foi em dois mil e sete, eu trabalhava como eventual, substituía em escolas quando algum professor faltava, eles me ligavam, avisa que ia faltar, a escola me ligava e me pedia para substituir, também peguei algumas licenças médicas, substituindo professor durante licença médica e nesse período eu também tive turmas de recuperação, foi assim! (PCG, M, E1, Entrevista).

É possível percebermos que o quadro de gestores da escola E1 iniciou suas atividades há uma média de 17 anos como profissionais do magistério.

Já a equipe gestora da E2, a diretora P teve um percurso semelhante ao da diretora da (E1), pois teve início na profissão em 2004, e no ano seguinte assumiu como efetiva por meio do concurso público na rede estadual de ensino de São Paulo. O vice diretor da mesma escola, teve seu início de carreira como docente no ano de 1998, como expõe,

Eu ministro aula desde mil novecentos e noventa e oito, eu estava no segundo ano de Educação Física, né? então, eu comecei lá com substituição (vice diretor, R, E2, Entrevista).

Segundo ele, após alguns anos de profissão assumiu como professor efetivo na rede de ensino de São Paulo,

Foi em dois mil e sete que eu entrei, né? [...] Isso. Eu assumi em Rosana, numa escola de Educação Infantil, primeiro ciclo do Ensino fundamental I, e completava a jornada numa escola que é de assentamento (vice diretor, R, E2, Entrevista).

Quanto aos profissionais dessa escola também se encontram na profissão numa média de 19 anos, pois como relatado por R, ele ministra aula desde seu segundo ano da faculdade fazendo substituições. Percebemos ainda, na entrevista com o vice-diretor, que mesmo depois de assumir o cargo como efetivo na rede de ensino do estado de São Paulo na Educação Infantil, como professor, precisava completar sua carga horária em uma outra escola de assentamento.

É disposto pelo artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) a garantia de que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2019 [1996], p. 44), percebemos que tal garantia não é/ era suficiente, pois como relatado por R, tinha a necessidade de completar sua carga horária, situação que ao nosso ver acabava gerando uma segunda jornada de trabalho e que ainda hoje é bastante comum a muitos

professores. Esse fato nos remete à necessidade de investimentos para garantir a valorização dos profissionais do magistério proposta na LDBEN/1996.

No que tange a E3, quanto a carreira dessa equipe no magistério, a diretora E atua como docente desde o ano de 1979 na modalidade ACT e só se tornou efetiva quando iniciou sua carreira na gestão como diretora

Não, o concurso público só para diretora [...] Só para diretora eu fiz (diretora, E, E3, Entrevista).

Com a formação inicial no curso de bacharelado em Direito, a diretora, fez uma segunda graduação em Pedagogia, ministrava algumas aulas como relata E

A disciplina que eu trabalhava quando eu me formei em Direito era Organização e Normas, depois eu trabalhei no técnico em contabilidade com a disciplina de Direito e Legislação e Economia e Mercado, não eram disciplinas de concurso. Aí DEPOIS eu fiz o esquema II, eu fiz faculdade e fui trabalhar dando aula no magistério, nunca me efetivei no magistério, sempre fui ACT e aí todo ano eu pegava aula, por antiguidade, por tempo, essas coisas né? E aí foi quando eu fui trabalhar no CEFAM, trabalhava com magistério, quando ia acabar o CEFAM apareceu o concurso para diretor e eu passei e fui trabalhar como diretora, mas eu nunca tinha pensado nisso (diretora, E, E3, Entrevista).

Percebemos que a carreira docente de E teve início no ano seguinte a sua formação em Direito, em 1978. Diante da fala exposta, é evidente que a mesma após sua segunda formação em Pedagogia passou a ingressar no magistério no antigo CEFAM, mas não como efetiva e sim ACT e nos explica que

[...] ACT é o contratado pela lei quinhentos, todo ano tem aula né? todo ano eu pegava aula, assim, eu fiquei estável em oitenta e pouco, e nos anos oitenta eu ganhei estabilidade. Então, todo ano eu podia concorrer porque era certeza de ter aula né? mas não é o efetivo, é um grau abaixo do efetivo (diretora, E, E3, Entrevista).

Como relatado, era uma professora em caráter de contrato, estando a um grau abaixo da efetivação por concurso e que com o decorrer dos anos garantiu sua estabilidade, fato que a permitia concorrer a aulas e sempre conseguir.

Já a vice diretora C, iniciou sua carreira como professora eventual no ano de 1995, com algumas aulas e como relatou foi aumentando aos poucos e no ano de 2005 assumiu como concursada no município de Itapetininga, numa escola rural.

O PCG A da escola teve seu início no magistério no ano de 1988, em caráter temporário, como narra

Olha eu fui CLT que é a medida em caráter temporário desde oitenta e oito (1988), E NUNCA MAIS FIQUEI SEM AULAS ininterruptamente, fiz o concurso, mas mesmo assim eu já estava TÃO bem pontuado que se também

não tivesse passado no concurso ainda continuaria no magistério. Mas eu fui aprovado no concurso em noventa e cinco (1995) (PCG, A, E3, Entrevista).

Como exposto por A, o mesmo tornou-se efetivo no ano de 1995, tendo 7 anos de atuação como docente em caráter temporário, sem interrupção até sua efetivação, fato que é possível perceber o compromisso e qualidade desse profissional com seu início em carreira como docente.

É evidente que diante das falas desses sujeitos, tanto na E1, E2, quanto na E3 a maioria desses profissionais ingressaram como professores pouco depois de concluírem sua formação, mesmo alguns atuando como substitutos. Dentre as escolas entrevistadas, a E3 conta com uma equipe gestora no que tange ao ingresso no campo da educação a mais tempo que as demais.

Categoria 2: Gestão Escolar e Gestão Escolar no Programa Ensino Integral

A experiência no magistério possibilitou aos participantes da pesquisa o ingresso na gestão escolar. Segundo relato de S, a mesma ingressou na gestão enquanto coordenadora pedagógica no ano de 2009 e com o passar dos anos tornou-se vice-diretora, em 2015. Em 2018 assumiu como diretora designada no PEI, como relata

Porque eu sou, eu sou designada, né? sou diretora designada, mas eu ingressei no programa como vice-diretora, como nós tivemos a aposentadoria da diretora eu passei novamente pelo processo seletivo de entrevista, né? com uma banca e fiquei na direção (diretora, S, E1, Entrevista).

No mesmo caminho, F entrou na Diretoria de Ensino em 2009 permanecendo até 2012, em seguida, no ano de 2013 assumiu a coordenação de uma escola. Ao contar um pouco sua trajetória até a vice direção o mesmo explica que

Depois do [menciona nome de uma escola], eu voltei para a sala de aula, dei um tempo para a ideia de gestão [...] então, em dois mil e catorze eu comecei a trabalhar de novo na sala de aula dando aulas de Arte. Em dois mil e quinze, eu apresento uma proposta para escola integral, passo por uma entrevista, passo por uma atribuição, onde a vaga que me veio foi a que eu poderia escolher foi na E1, eu entro e começo a trabalhar na E1, trabalhei em dois mil e quinze na E1, e tive um choque de modalidade, é uma escola que tem uma modalidade diferente, a escola de tempo integral que tem todo um processo, uma sistemática naquele momento muito característico, muito diferente mesmo da escola regular. Então, passei por algumas dificuldades como professor de arte [...] no final de dois mil e quinze, eu entrei em fevereiro de dois mil e quinze, acredito que lá pra agosto, setembro de dois mil e quinze que eu dei essa compreendida no que é (vice diretor, F, E1, Entrevista).

Ao analisarmos a entrevista de F, percebemos que o mesmo permanece na coordenação de uma escola por um ano, pois em 2014 como enfatiza, retorna para as salas de aula como professor de Arte, e em seguida, depois de um ano dando aula apresenta um projeto para a

escola do PEI e adentra a E1 no ano de 2015. Ainda como docente, F fala do choque de realidade e das dificuldades que enfrentou ao comparar a escola de ensino integral e a escola regular.

No que diz respeito ao percurso de M em relação ao ingresso na gestão, o mesmo se deu pouco tempo após tornar-se concursada, dado que assume como professora coordenadora do Ensino Médio no ano de 2011, atualmente é Professora Coordenadora Geral do programa. Ao ser indagada sobre ser a mesma função (professor coordenador e PCG) e com as mesmas atividades, ela explica que

Não! MUITO próxima, mas não! eu ingressei como professora coordenadora responsável pelo ensino médio. São as mesmas, basicamente das que eu tenho hoje, PORÉM com um público alvo mais específico, que eram os estudantes do ensino médio. Então era formação de professores, a organização ali das atividades pedagógicas da escola, é o básico que um coordenador faz mesmo, a única diferença é que ele era mais direcionado para esse público que é o ensino médio (PCG, M, E1, Entrevista).

Ao fazermos uma análise desses sujeitos e seus respectivos ingressos, observamos que ambos apresentam uma proximidade em relação a entrada na gestão escolar, ou seja, tanto S quanto F ingressaram no ano de 2009, já M um pouco depois, em 2011. Destacamos que todos iniciaram suas atividades como coordenadores. Diante disso, por mais que hoje atuem em funções/cargos distintos todos possuíram experiências iniciais como coordenadores.

No que diz respeito a E2, a diretora P entrou na gestão escolar no ano de 2008, como coordenadora do ensino fundamental I e ficou até o ano de 2013, quando se candidatou ao cargo de PCG do PEI e assumiu em 2014, tendo assumido ambos os cargos na mesma escola (E2), como relata ao contar sobre sua entrada na gestão

Eu fiquei na coordenação de dois mil e oito até dois mil e treze nessa escola como coordenadora do fundamental I, né? É dois mil e oito até dois mil e treze, e em dois mil e treze eu me candidatei a coordenadora GERAL pro PEI, passei na entrevista [...] fiquei no PEI nessa mesma escola (diretora, P, E2, Entrevista).

Diferentemente da diretora, R que é vice diretor, nos relata que não teve experiência com a gestão escolar antes do ingresso no programa, pois assumiu a função na E2 no ano de 2018, no entanto, como o mesmo relata atuava nesta escola como docente.

Se tratando da E3 e a atuação desses profissionais, a diretora E nos conta que entrou na gestão escolar há 17 anos, ou seja, no ano de 2003 como diretora e permanece nesta função até os dias atuais.

A profissional C que hoje atua como vice da escola E3, iniciou na gestão como professora coordenadora no ano de 2008, após uma mudança no currículo paulista ocorrida neste mesmo ano como narra

No ano de dois mil e oito, quando teve uma mudança, né? no currículo paulista e teve todo uma reorganização nessa parte pedagógica nas escolas e do currículo também e, daí foi feito um processo seletivo para as pessoas que tinham interesse, da própria escola, pra coordenar o grupo e daí eu me inscrevi, passei por um processo seletivo, teve uma prova, depois teve uma entrevista, um plano de trabalho, e lá na minha escola eu fui selecionada, então, foi no ano de dois mil e oito [...] a princípio não foi uma boa coisa pra diretora, mas ao longo do tempo eu fui mostrando como eu trabalho, minha dedicação, né? MUITO estudo e aí eu fui CONQUISTANDO, conquistando os professores da escola, conquistando aí o respeito e a admiração da gestão da escola (vice diretora, C, E3, Entrevista).

Observamos que C, mesmo atuando desde 1995 como eventual, tendo pouco tempo como professora efetiva entra para a gestão escolar como professora coordenadora, a partir de uma mudança ocorrida no currículo paulista e uma reorganização no ano de 2008. Assim, teve seu início na gestão escolar como coordenadora na própria E3, além disso percebemos no relato de C o desafio enfrentado por muitos profissionais que iniciam na gestão escolar que se trata de lidar com a desconfiança dos colegas e os conflitos entre a própria equipe. Igualmente, o empenho no estudo e desenvolvimento de um trabalho comprometido que ao longo do tempo tornam possível a conquista do respeito e reconhecimento.

Já A que é PCG da E3, apresenta um percurso semelhante ao de R da E2. Não teve experiência no que se refere a gestão escolar antes do ingresso no programa, como nos afirma ao perguntarmos como se deu esse início

Não, porque essa parte de gestão antes do programa, eu sempre fui coadjuvante, né? sempre fui do lado do professor. Nunca tive nada, nunca fui coordenador, nada. Entendeu? (PCG, A, E3, Entrevista).

Diante dos relatos desses profissionais das três escolas, percebemos que em sua maioria tiveram início na carreira da gestão atuando como coordenadores, exceto E que entra na gestão escolar como diretora e se mantém no cargo até hoje.

A partir dos relatos dos participantes sobre o ingresso na gestão escolar e igualmente na gestão em escolas do PEI, recorreremos à Libâneo (2001) quando aponta para os desafios postos à essa equipe:

[...] o exercício de prática de gestão democrática e participativa a serviço de uma organização escolar que melhor atenda à aprendizagem dos alunos requer conhecimento, habilidades e procedimentos práticos. O trabalho nas escolas envolve, ao mesmo tempo, processos de mudança nos modos individuais de agir. Em razão disso, a formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, precisa incluir, **com o estudo das ações de desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento de competências individuais e grupais, para que os pedagogos especialistas e os professores possam participar de modo ativo e eficaz da organização da gestão do trabalho na escola.**” (LIBÂNEO, 2001, p.381).

Especificamente sobre o ingresso na gestão escolar em escolas que aderiram ao PEI a diretora S nos conta

[...] como eu te disse anteriormente mesmo eu estando na vice direção eu sempre estive muito ativa junto a diretora, né? É, eu acho que por nós termos trabalhado juntas ela conheceu meu trabalho [...] quando eu substituí, porque no programa quando o diretor tira férias não tem um substituto, né? é o vice diretor que fica atuando como diretor e como vice, nas duas funções [...] sempre com auxílio dela, as orientações e isso eu acho que fez essa confiança e nas avaliações sempre bem avaliada, fez com que eu ficasse na direção quando ela se aposentou, então acho que foi esse, esse processo aí, de ir conhecendo, de me inteirando da parte burocrática (diretora, S, E1, Entrevista).

Com a fala de S constatamos que mesmo estando na função de vice diretora, sempre esteve presente e trabalhando em conjunto com a antiga diretora da escola e se inteirando nas questões burocráticas do PEI, substituindo-a quando necessário, pois como relata quando o diretor tira férias não se tem substituto (propriamente) do programa e sim cabe ao vice desempenhar as duas funções ao mesmo tempo e por esse motivo em 2018, como já destacado na categoria Gestão Escolar, assumiu o cargo de direção da E1.

No tratar de F e seu ingresso na gestão do PEI, o mesmo como já pontuamos atuava na escola desde 2015 como professor de Arte e segundo relato no ano 2018 que assumiu a vice direção da E1. Já M que era coordenadora do Ensino Médio, ao questionarmos-la sobre em que ano ingressou na gestão do PEI e em qual função ingressou, nos relata que foi em dois mil e catorze como PCG da E1 ao qual se encontra até hoje.

Observamos ao que se refere aos cargos de direção e vice direção, S e F encontram-se em atuação a pouco tempo, como apontado no quadro 13, já M está como coordenadora desde o ano de 2014, estando em atuação nesta função a 6 anos.

Já na E2, P que hoje é diretora, nos conta que ingressou na gestão com o programa em 2014 na função de PCG, no qual relata que

Eu participei de uma seletiva, na época tinham três pessoas candidatas aqui a ser coordenadora, eu me candidatei a ser Coordenadora Geral, estudei alguns projetos que eu havia desenvolvido na época, projetos de alfabetização, alguns projetos que envolvia a inclusão de crianças e foi muito bem visto e avaliado pelos entrevistadores, né? pela equipe entrevistadora, e na época eu, a diretora e a vice, que eram os três cargos da gestão que tinha, fui a única que passou em primeiro lugar, a minha candidata a ser diretora na época passou em terceiro, mas por prioridade, ela foi escolhida como a diretora e a vice passou assim, mais longe, mas como prioridade ela também foi escolhida como diretora [...] Em dois mil e dezoito eu me candidatei a direção da escola com mais treze candidatos e passei em primeiro lugar também pra direção e comecei ai a minha carreira como diretora de escola, então, eu estou ai a frente da E2 a um ano e meio. Vai fazer dois anos em setembro (diretora, P, E2, Entrevista).

No ano de 2018 como exposto no trecho acima, P se candidata ao cargo de direção da escola E2 em 2019 e é contemplada com a vaga, bem como R que assume como vice-diretor no mesmo ano, como narra abaixo

Isso, eu ingressei em dois mil e dezoito, dois mil e dezoito. É, em setembro de dois mil e dezoito, eu estava já na E2, no ensino integral, os diretores se aposentaram, né? ai teve um processo interno, dentre os professores e foi feito lá um processo seletivo onde eu fiquei como vice diretor e a P como diretora (vice-diretor, R, E2, Entrevista).

É notório que, tanto o vice quanto a diretora ingressaram na função que ocupam atualmente no mesmo ano, por mais que R e P já estivessem na E2 antes mesmo da implantação do programa, atuando como docente e professora coordenadora, respectivamente, foi no ano de 2018 que assumem a função que estão em exercício na data da entrevista.

Se tratando da E3, E que já era diretora da escola, desde 2003, nos conta que foi em 2013 que o PEI foi implantado em sua unidade e se configurou como a primeira Escola Ensino Integral de Presidente Prudente.

O PEI na E3 começou em dois mil e treze. FOI A PRIMEIRA ESCOLA DA REGIÃO [...] Sim. Eu me mantenho na mesma escola, eu sou da mesma escola desde dois mil e três (diretora, E, E3, Entrevista).

Assim como a diretora, C que já atuava na escola como coordenadora, desde 2008, no ano de 2013 com a implantação do programa na escola passa por um processo seletivo e assume o cargo de PCG. Com aproximadamente seis anos de atuação como professora coordenadora geral, no ano de 2019 torna-se vice diretora, como relata

Hoje eu estou como vice. BOM, no programa só melhorou, o meu currículo, né? aprendi bastante, estudei MUITO, e no ano de dois mil e dezenove, no finalzinho de dois mil e dezoito eu tive a oportunidade de ser convidada pela diretora pra passar pelo processo de vice direção, então concorri com mais três colegas da escola, e eu fiquei como vice diretora da escola, então, já estava lá, né? fui convidada, tenho um bom relacionamento com a minha diretora o que contribui bastante para esse trabalho ai de vice, porque vice tem que ser o braço direito do diretor e daí deu certo, tô na vice direção a dois anos, AH! ESSE É O SEGUNDO ANO (vice diretora, C, E3, Entrevista).

Diferentemente de E e C, o atual PCG da escola A, não passou, como já mencionado, pela experiência de gestão escolar antes do programa, e foi no ano de 2019 que assume o cargo de professor coordenador geral da E3, como narra a seguir

Na gestão dois mil e dezenove [...] isso, ingressei como PCG, mas assim, foi MUITA formação dentro da própria escola, eu com a C que é hoje, ela é vice, sabe? e muita coisa foi me ensinando assim e ainda tô aprendendo (PCG, A, E3, Entrevista).

Ao analisar o excerto de A, é exposto como ele mesmo menciona que foi necessária muita formação e que ainda está aprendendo, fato que se pode dar em virtude, tanto por ser uma das cinco premissas do PEI em relação a Formação Continuada exigida pelo programa, quanto talvez por estar ingressando pela primeira vez em função de gestão escolar, que por si só se apresenta como sistemática e burocrática e isso se intensifica mais ainda quando se trata do PEI.

Igualmente, o dado nos remete aos achados de Rinaldi (2009, p. 66) a mais de uma década quando afirma “na América Latina eles apontam que a situação é diferente, porque as instituições de ensino costumam dar pouca importância à formação pedagógica formadores de sua equipe [quando há algum tipo de formação].”

De modo geral, a partir das falas dos entrevistados dessas escolas E1, E2 e E3 é possível destacarmos duas situações: a primeira, que 75% dos profissionais tiveram o ingresso na gestão escolar a mais de uma década, exceto R e A, que ingressaram em 2018 o que significa que podem ser considerados profissionais com ampla experiência na função. A segunda situação percebida se dá pelo fato de que, mesmo tendo seus primeiros contatos com a gestão escolar a mais de uma década, no que diz respeito a seus cargos/ funções exercidas atualmente, 75% dos profissionais ingressaram recentemente no PEI o que pode apontar para desafios no processo de implementação do programa e ao mesmo tempo de apropriação da sua complexa dinâmica.

Categoria 3: Motivações e Expectativas

Nesta categoria, buscamos por meio das falas dos entrevistados entender quais foram suas motivações ou razões, bem como suas expectativas ao ingressar em uma escola do PEI.

Para S da E1, sua maior motivação/razão esteve ligada a busca por desafios, pois como ela menciona estava a três anos em uma outra escola como coordenadora pedagógica e se sentia estagnada e foi quando que a diretora na instituição ao atuava a convidou para o processo seletivo, como relata

[...] eu gosto bastante de desafio, eu já estava em uma situação cômoda na escola que eu trabalhava, três anos de coordenação pedagógica, assim a escola bonitinha, sabe? uma equipe legal, com uma formação bem já avançada e parece que já, sabe? Você não se sentia mais desafiada e aí surgiu a oportunidade de fazer inscrição pra atuar no programa, e a diretora que atuava nessa escola falou: “S vamos fazer a inscrição? Se você for ser minha vice, eu vou” ela falou, aí eu falei “VAMOS, eu gosto de desafios” e fiz a inscrição, fiz a entrevista, passei e aceitei o desafio ((risos)) [...] todo mundo falava muito que era um programa exigente e assim, então, por que foi um desafio? Porque seria um programa novo, pra mim e numa função nova, porque na vice direção eu tinha trabalhado UM MÊS substituindo na escola, então, eu encarei como um desafio, tanto novo do programa, como da função (Diretora, S, E1, Entrevista).

Diante da fala de S é perceptível que antes de ingressar no programa e em conversa com pares, os mesmos caracterizavam o PEI como um programa exigente e mesmo sem conhecê-lo fez o processo seletivo em busca de novos desafios. A motivação tanto na questão pessoal por se desafiar, como pelo programa (propriamente dito), bem como pela função de vice direção, que como ela mesma relata tinha substituído a diretora apenas um mês na escola.

Se tratando de suas expectativas para ingressar no PEI, tinha como pretensão a questão de mudança, como aponta

De realmente de mudança, de poder aprender mais, de poder é estar inserido ai num programa novo que pelas leituras, né? quando eu li, quando eu me interessei, parecia realmente um programa muito, que dava realmente ai resultados que poderia MUDAR a educação, então, acho que isso daí que foi levando ((risos)) (Diretora, S, E1, Entrevista).

Como apontado por S, a mesma relata que o programa parecia dar resultados e que ainda poderia mudar a educação, isso também se mostrou presente na fala de F da mesma escola, ao narrar que

Olha a minha expectativa, EM SI, era um trabalho diferente, um trabalho mais focado, aonde tudo que eu fosse trabalhar estaria dentro do meu ambiente, meu trabalho em si como professor, como docente estaria tudo concentrado dentro de uma escola só, eu acreditava que isso ia me ajudar bastante, né? eu acho que a primeira expectativa tirando a financeira foi essa, eu vou entrar e vou ao contrário do que eu tô fazendo na regular, na regular eu gostava de aula só para ensino médio, eu pegava só ensino médio, pegava terceiro aqui, terceiro ano em outra escola, terceiro ano na outra escola e ficava só com aluno da faixa etária que eu queria, aqui foi um desafio, né? eu vou ter que trabalhar, eu sou o único professor de Arte e eu vou ter que trabalhar com todos, enfim, trabalhar com todos eu senti dificuldades, vamos crescer juntos (Vice diretor, F, E1, Entrevista).

Ao observarmos a fala de F quanto à suas expectativas de ingressar no PEI, é percebido três momentos que o levaram a entrar numa escola de ensino integral, o primeiro se dá ao fato da mudança, quando relata sobre um trabalho diferente, mais focado e em um único espaço, isso nos demonstra que o mesmo acreditava que por meio do Regime de Dedicção Plena Integral (RDPI) proposto pelo programa, poderia contribuir significativamente para sua prática como docente de Arte, ou seja, ter melhores condições de trabalho. Outro fator identificado em sua fala, diz respeito a questão financeira que também é um dos diferenciais do PEI, pois o mesmo oferece a seus profissionais um acréscimo salarial de 75% a mais por meio da Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI).

E por fim, o que diz respeito a desafios que encontraria no PEI, realizando uma comparação do programa com o ensino regular, uma vez que F relata que na rede tinha disponibilidade de pegar aulas na faixa etária que desejasse e em diversas instituições, já no

programa isso não seria possível, porque teria que trabalhar com todos, sem distinção de ano/série em sua particularidade.

Ao se tratar sobre suas motivações/razões para a escolha do ingresso a uma escola do programa, F nos relata que

Cara, de novo nós vamos para essa questão, né? de uma posição de renda, no PEI você assumi um compromisso de dedicação integral e tem uma gratificação por isso, em primeiro momento, foi a gratificação, sou bastante sincero, não tem um aqui que não foi, mas sou sincero em falar em primeiro momento foi a gratificação, sai da escola regular abri mão, abri mão de algumas coisas que tinha na escola regular, o DESCOMPROMISSO às vezes COM A ESCOLA, na escola regular eu era muito descompromissado, eu era mais compromissado com a minha aula e fim de papo, então, até trabalhava por querer mesmo, peguei quatro escolas para trabalhar naquele momento antes de vir pra cá para não ter vínculo com nenhuma, sabe? (Vice diretor, F, E1, Entrevista).

É evidente em suas colocações que a sua maior motivação esteve relacionada as questões financeiras proporcionadas pelo programa por meio da GDPI, o mesmo ainda pontua que essa gratificação se dá por meio da dedicação plena (RDPI) que os profissionais devem ter com o programa. Retrata que estes fatos se configuram diferentes do ensino regular que ministrava suas aulas, pois como disposto tinha um descompromisso com essas escolas, uma vez que pegava diversas aulas em diversas instituições para não ter um vínculo direto com as mesmas.

Já M teve motivações e expectativas semelhantes a S e F, pois após perguntarmos sobre qual (is) razões a levou entrar no PEI, ela relata que foi

Financeira. Eu vi a possibilidade de uma melhor remuneração, ele oferece setenta e cinco por cento de gratificação no salário base, então no final das contas dá mais ou menos cinquenta por cento a mais do que o que se ganha em outras escolas (PCG, M, E1, Entrevista).

E ao falar sobre suas expectativas

Eu sabia que eu teria muito trabalho, o que se falava era que era uma escola, um projeto muito, muito burocrático, muito papel a ser preenchido, eu esperava isso, acho que era isso e a escola tinha uma fama de público muito difícil, então acho que era o que eu mais esperava, era que eu teria que preencher muito papel, e que eu teria que lidar com alunos bem difíceis (PCG, M, E1, Entrevista).

É possível a partir dos excertos acima perceber que tanto a PCG quanto o vice-diretor da escola, tiveram como motivações principais a questão financeira, tal fato pode se justificar pelo que apontam, Lüdke e Boing (2004, p. 1159) ao dizerem que “tal como aparece hoje, a “profissão” docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas”. A busca por melhores

condições de trabalho se dá pelas condições que em que os profissionais da educação se encontram, com baixos salários, que muitas vezes precisam assumir mais de uma jornada; falta de melhores condições de trabalhos; desinvestimento na estrutura e espaços internos da escola que contribuem para a prática docente, entre outros.

Outros aspectos semelhantes identificados nas falas dos profissionais estão ligados aos relatos de S e M, pois como destacado pela diretora o programa segundo seus pares se configurava como exigente e o mesmo se apresentou no relato de M, quando nos informa que dentre suas expectativas estavam as questões de muito trabalho, burocráticas, bem como preenchimentos de papéis, além de suas funções como professora coordenadora. Ainda é presente, segundo a PCG da escola que sabia que teria que lidar com alunos difíceis em questões de comportamento.

Quanto aos profissionais da escola E2, tanto P quanto R relatam que tiveram como motivações o fato de já estarem atuando na escola

Bom, eu optei por ficar aqui principalmente porque eu conhecia a realidade da escola ANTES e compreendia que era tendencioso a gente ter uma escola fechada ou reduzida ou com menos cargos, então já, isso pelos números que a gente tinha na época já era tendencioso essa fala da secretaria que a gente teria o fechamento da escola e também pela questão da gratificação, do valor salarial [...] Ela era SETENTA por cento a mais em cima do seu salário, foi uma chance que eu encontrei de ter uma renda melhor, porque o salário meu de coordenadora era muito insignificante (Diretora, P, E2, Entrevista).

Como também relatado por R,

Então, com o PEI é porque eu já estava dentro da escola no PEI né? Em dois mil e quatorze eu entro para a E2 que é uma escola PEI, eu trabalhava em Machado (Álvares Machado) na prefeitura nas escolas municipais, daí eu sai daqui e fui pro PEI [...] abriu processo interno dentro da escola porque os gestores aposentaram e eu sempre tive interesse em trabalhar na gestão escolar. Então, a partir daí eu fiz a inscrição e PASSEI NO PROCESSO SELETIVO (Vice-diretor, R, E2, Entrevista).

Percebemos que tanto R quanto P atuavam na escola como já exposto anteriormente e por meio de suas falas, a motivação para continuar e entrar no programa se dá por já conhecerem a unidade escolar, bem como sua realidade. Além disso, P ainda nos relata que teve como motivação o fato do PEI proporcionar o “fechamento” da escola, ou seja, o programa tem como organização a questão de ter um quadro de magistério completo que se dá por meio do processo seletivo, permitindo que o professor atuante nessa escola tenha um compromisso de dedicação. Em causa de falta de professores, quem o substituirá serão professores da mesma área do conhecimento, fato que não ocorre na rede regular, pois como os docentes na maioria das vezes

ministram aulas em mais de uma unidade escolar acabam por em momento de licença ou afastamento serem substituídos por professores “disponíveis” da rede.

Outro fator que merece destaque pela semelhança dessas falas com a E1, é mais uma vez a presença das questões financeiras como motivação pela escolha em atuar no PEI. Quanto a suas expectativas ambos relatam que tinham como pretensão satisfações pessoais e melhorias, como é possível observarmos abaixo

As minhas expectativas era que essa escola seria MELHOR do que a outra que eu conhecia também, né? e que não estava me deixando TÃO FELIZ e contente com a minha escolha profissional. Então, pelo que eu ouvia era uma escola que as coisas aconteciam, né? a formação, a aprendizagem, o retorno, tudo isso acontecia (Diretora, P, E2, Entrevista).

Na mesma perspectiva R se posiciona

Assim, a expectativa era realmente de uma escola onde eu me sentia BEM, que eu queria estar bem e ter todo o suporte para desenvolver o meu trabalho, e realmente foi isso que aconteceu. Me identifiquei bastante com as aulas de projeto de vida né? a Educação Física era tranquila, eram oito salas, dezesseis aulas, daí eu completava a jornada com o projeto de vida e me identifiquei bastante, as eletivas também eu gostei bastante, que é a partir dos sonhos dos alunos né? Então, A MINHA EXPECTATIVA de início foi a de MEDO, será que eu vou me adaptar e tals, mas a partir do passar do tempo, AÍ NÃO, aí foi tranquilo e eu gostei muito, eu vou ser sincero pra você... eu realmente eu não troco hoje essa rede nem pela particular e nem pela municipal (Vice-diretor, R, E2, Entrevista).

Diante do relato de P e R, que mencionam que tinham como expectativas, o real funcionamento do programa em relação, a aprendizagem e formações, bem como ter suporte para desenvolver seu trabalho, destacamos que o programa acredita que “com melhores condições de trabalho se amplia a presença educativa dos docentes e o desenvolvimento do conhecimento e habilidades dos alunos” (SÃO PAULO, 2012, p.11).

No que tange a equipe da E3, a diretora E que já estava na escola e foi a responsável pela implantação do PEI na unidade, nos relata que teve como motivação querer uma instituição mais “viva” e “cheia” de alunos, pois tinha como experiência a Escola de Tempo Integral, relatando que era um excelente programa paulista antes de ser “destruído”, como narra a seguir,

É querer o PEI na escola, né? que isso aí foi diretor que quis, tá certo? porque ninguém mandou. Veio pra todo mundo essa proposta de ser integral. Eu já tinha costume da ETI, Escola de Tempo Integral, eu já vinha da ETI, eu quis ter ETI na escola, porque a ETI me proporcionava aumentar a escola em dois mil e seis, aumentar a escola é ter aluno manhã e tarde, porque eu só tinha aluno de manhã, era muito triste a escola, escola sem aluno é escola sem vida e eu não tinha aluno o bastante. Então, a tarde não tinha nada, dava assim DESGOSTO de você trabalhar, entendeu? Não era um trabalho assim, que você vem e fala assim “NOSSA! MISSÃO CUMPRIDA” não era, CANSAVA MAIS. Aí eu tive a ETI, Escola de Tempo Integral, que foi muito boa, MUITO BOA, até o governo Serra DESTRUIR. Por que ela foi boa? por

que? Por que eu, a minha equipe nós escolhíamos o professor que ia pegar a parte diversificada, vamos dizer, hora da leitura, informática, é a prática de Matemática, de Arte, então a gente que escolhia. E depois o governo Serra tirou, aí quando você para de escolher o seu professor PEGA MUITA PORCARIA QUE AINDA EXISTE NA REDE, então isso era muito ruim (Diretora, E, E3, Entrevista).

De acordo com E, teve como principal motivação aderir ao programa, pois já havia tido como experiência de ampliação do tempo com a ETI implantada em 2005 no estado de São Paulo por meio da Resolução SE 89. Diante de uma avaliação feita em seu próprio relato, a diretora nos aponta que o programa de 2005 era muito bom, pois permitia que os alunos desenvolvessem uma parte diversificada no contraturno, além das aulas regulares da Base Comum. Os professores que ali atuavam eram escolhidos pela equipe escolar, ou seja, não se tratava de qualquer profissional, mas sim aquele que atendesse as necessidades da unidade. No entanto, segundo E com o passar dos anos isso foi retirado e permitiu que qualquer profissional que tivesse interesse em ministrar aula poderia adentrar as escolas, fato que ao nosso entendimento não foi de agrado da diretora da E3, acreditamos que por ter passado por uma experiência de ampliação do tempo escolar, E assume o desafio de implantar o PEI em sua escola com a principal finalidade de ampliação das vagas aos alunos da escola pública.

Já no que se refere a suas expectativas a mesma discorre que

A MINHA EXPECTATIVA SEMPRE FOI A DE MELHORIA. De poder ter estrutura melhor, né? melhoria do espaço físico, melhoria da estrutura e melhoria da qualidade de ensino oferecida, porque é um orgulho você ter uma escola onde se elogia teu professor, o seu trabalho ali também, onde elogia a limpeza da escola, o cuidado com a merenda, é o trabalho do gestor ali, né? é a estrutura da escola, uma flor que você planta, é o seu trabalho ali também, né? Então, tudo que vem pra melhorar, vem pro melhor pra você também, né? (Diretora, E, E3, Entrevista).

Diante da motivação e expectativa de E sobre atuar em uma escola do PEI, destacamos dois aspectos: o tempo de trabalho com os alunos, quando a mesma relata sobre que aumentar a escola é ter alunos manhã e tarde e a questão do espaço, quando narra sobre melhoria, tanto na qualidade, quanto na infraestrutura. Diante dos relatos de E, retomamos Petrenas, Araujo e Ripa (2009, p. 151) quando afirmam: “atualmente, é preciso ver a escola de período integral como uma proposta capaz de reestruturar as concepções de tempo e espaço mantidos desde sua organização seriada [...] é urgente e necessário superar o atraso educacional que estamos mantendo há décadas”.

É por meio deste caminho que o PEI tem como dois de seus aspectos a construção de salas temáticas e laboratórios, bem como alunos em jornada ampliada e professores e outros profissionais sobre o RDPI.

Já C, vice diretora da E3 tinha como motivação e expectativas questões acerca do comprometimento profissional que se tem no PEI, bem como isso seria na prática, assim ao falar sobre suas motivações nos conta que

Bom eu já atuava lá na E3, né? desde dois mil e oito e no meio do ano de dois mil e doze a diretora trouxe essa proposta, ela foi chamada lá em São Paulo, porque nossa escola já era de ensino integral, pra ser uma escola do Programa Ensino Integral, que era um programa diferente e daí ela trouxe assim, tudo de bom, tudo que a educação precisava, o fato dos alunos não terem aula vaga, o fato do professor ficar o tempo todo ali, porque é um dos dificultadores da gestão que eu esqueci de falar é essa falta de comprometimento dos professores quando eles atuam em mais de uma escola, então assim, eles vão poucas vezes, participam poucas vezes das reuniões e às vezes eles não se envolvem tanto por estarem em várias escolas, então, era um dificultador e na escola do programa deu a entender assim, a princípio que não, que nós não teríamos esse problema, então assim, tudo que foi proposto pela diretora, né? que ela recebeu de orientação e passou pro grupo, eu vi assim, como algo positivo para a educação, acho que era o caminho dos problemas que a educação vinha enfrentando (Vice-diretora, C, E3, Entrevista).

Ao que se refere às suas expectativas,

As melhores possíveis, quis ver na prática tudo aquilo que estava no papel, né? quis ver como que funcionava, né? essa parte diversificada, esses professores atuando em uma escola só, esse regime de dedicação aí exclusiva, como que seria tudo isso na prática, então, as minhas expectativas foram as melhores possíveis (Vice-diretora, C, E3, Entrevista).

Diante dos relatos de C mais uma vez é perceptível sobre tempo integral do professor em uma mesma instituição, ao tratar sobre o docente ter que atuar na mesma unidade escolar e seus comprometimentos com a escola e seu trabalho. Igualmente, as expectativas de perceber na prática a implementação do currículo articulando efetivamente a base nacional comum e a parte diversificada com a finalidade de garantir uma formação de melhor qualidade aos estudantes.

Para A, sua maior motivação esteve ligada a executar o componente curricular Projeto de Vida desenvolvidos pelos alunos, pois como nos relatou ficou encantado com os jovens que vieram de Pernambuco contar suas vivências e experiências e suas expectativas estavam ligadas a mudanças, como nos conta

Oh, eu faço parte do programa desde dois mil e treze, certo? Cheguei até pedir pro meu supervisor se eu podia dar aulas só de projeto de vida e abandonar as aulas de Educação Física, ele não deixou, porque não podia, sabe? Porque eu me encantei quando eu vi aquelas crianças que veio de Pernambuco falar as histórias de como que era o Ensino Integral lá, eu me ENCANTEI, sabe? (PCG, A, E3, Entrevista).

Já no que tange suas expectativas,

Ah, eu acho que eu já respondi no meio do caminho, eu falei naquela questão de quando eu vi as mudanças, é vir trabalhar feliz, os alunos felizes essa é minha expectativa. E por tabela alcançar METAS, parar de ser aquela escola do último lugar, sabe? e realmente sair lá do último lugar, ficar muito bem (PCG, A, E3, Entrevista).

Foi possível observarmos nas falas das atuais diretoras da E1, E2 e E3, que tinham como expectativas as melhorias, tanto na qualidade de ensino, nas mudanças da educação (propriamente dita), na formação, na aprendizagem, bem como no espaço físico da escola. A presença de mudanças também foi constatada nos excertos das falas dos vice-diretores e dos PCG que atuam nessas escolas. Outro fator, que se refere as motivações estarem relacionadas a questão financeira, uma vez que três dos entrevistados (M, F e P) optaram pelo programa em busca de melhores remunerações salariais.

Categoria 4: Prática Profissional

Na categoria 4 buscamos compreender um pouco sobre a prática desses profissionais da equipe de gestão escolar do PEI. Ou seja, o que eles acreditam que um bom gestor precisa conhecer, saber e fazer para desenvolver bem o seu trabalho. Nesse ínterim, foi possível apreender a partir de suas falas avanços e limitações no processo de implementação do PEI nas escolas, mas também aspectos que apontam para a realização profissional deles na função em que estão atualmente.

Para S, F e M da E1 um bom gestor precisa conhecer sua equipe escolar e sua comunidade em suas fragilidades e potencialidades

Precisa conhecer bem a sua equipe, saber lidar com as diferenças é saber das potencialidades e das fragilidades de cada um (Diretora, S, E1, Entrevista).

Além de conhecer sua equipe, para F é necessário que se conheça também suas funções

Primeira coisa é a sua equipe, se ele não conhecer a sua equipe, as CARACTERÍSTICAS das pessoas, ele tem que conhecer assim a sua equipe numa certa PLENITUDE né? PRIMEIRA COISA ELE TEM QUE CONHECER AS FUNÇÕES, ele tem que entender quais são as funções dentro dessa organização que é uma escola (Vice-diretor, F, E1, Entrevista).

Já M, relata que além da comunidade é necessário conhecer,

O que um bom gestor precisa conhecer precisa conhecer o currículo, precisa conhecer a legislação vigente, precisa conhecer a SUA comunidade escolar, tanto os alunos, as famílias como os professores, conhecer as POTENCIALIDADES dessa comunidade, as fragilidades dessa comunidade e precisa conhecer também conceitos de gestão democrática (PCG, M, E1, Entrevista).

É evidente que ambos os gestores reconhecem a necessidade de conhecer sua equipe escolar, bem como a comunidade em suas potencialidades e fragilidades, pois a presença da comunidade está condicionada no processo educativo como um todo. Outro destaque está na fala de M, que aponta pela necessidade de conhecer os conceitos de gestão democrática, isso se dá pelo motivo que a escola aderida ao programa ao conceber seus objetivos deve considerar os valores de uma gestão democrática.

Essa compreensão dos profissionais, nos remete à afirmação de Sacristán e Pérez Gómez (1998, p. 80):

O ensino é uma atividade prática que se propõe a dirigir as trocas educativas para orientar num sentido determinado as influências que se exercem sobre as novas gerações. Compreender a vida [da escola e] da sala de aula é um requisito necessário para evitar a arbitrariedade na intervenção. Mas, nesta atividade, como noutras práticas sociais, [...], não se pode evitar o compromisso com a ação, a dimensão projetiva e normativa deste âmbito de conhecimento e atuação. Isso porque estamos falando de evolução educativa do indivíduo e do grupo como uma realidade inacabada, que se constrói no processo de desenvolvimento e intervenção. Por outro lado, enquanto não se atua e experimenta, não é possível conhecer, compreender e interpretar as peculiaridades e características de sua forma de ser.

No que tange ao que um bom gestor precisa fazer e saber, F e M apontam que o fazer está condicionado a aplicação, ou seja, o gestor ao conhecer precisa saber como deverá aplicar e fazer de forma aplicada.

S relata um pouco a mais ao nos explicar que o fazer está ligado a

[...] incentivar mesmo a proatividade, protagonismo, MOTIVAR a sua equipe, quando você motiva você ACREDITA que cada vez pode melhor e você leva também a sua equipe a acreditar, [...] o acompanhamento que é muito importante, os alinhamentos, as decisões conjuntas (Diretora, S, E1, Entrevista).

Na fala da diretora observamos que a mesma aponta como fazer, o incentivo ao protagonismo que é uma das premissas do programa, podendo ser protagonismo juvenil dos alunos como fonte de iniciativa, bem como sênior quando referido ao docente.

Já P e R da E2, concebem como necessário que um bom gestor o conhecimento das leis e documentações, além disso, R narra que devemos conhecer

[...] Um bom gestor no meu ver é o seguinte, ele tem que conhecer muito bem a realidade dele, muito bem a escola, né? as principais dificuldades, os PONTOS FORTES da escola (Vice-diretor, R, E2, Entrevista).

No que tange ao precisam fazer, P e R relatam que se deva promover ações para que tudo aquilo que conheçam possa ser efetivado, como nos conta P,

[...] Um bom gestor precisa fazer, é realizar na verdade todas essas outras falas, então não adianta eu conhecer a lei e não aplicar ela, não adianta eu

saber como dar uma boa aula e NUNCA dar ela, meu caso, é lógico que por uma questão de grade e de funções não cabe a mim dar uma aula, mas sempre que possível nas reuniões de conselho de classe ou numa reunião de planejamento e replanejamento (Diretora, P, E2, Entrevista).

Já ao saber, para P está relacionado ao reconhecimento que fazemos parte de sistema de ensino e temos compromisso com a educação e com o aluno, R no entanto, nos chama a atenção que um bom gestor deve saber ter um bom relacionamento com a família dos alunos

[...] Então tem tudo isso que um bom gestor precisa saber e também ter um bom relacionamento com os pais, né? para saber também o que os pais pensam sobre a escola e o que eles podem estar ajudando dentro da escola também (Vice-diretor, R, E2, Entrevista).

É notório que a presença da comunidade nas instituições escolares é de extrema importância, especialmente a família desses alunos, pois estas devem estar em sintonia com a escola. Por mais que a escola se configure como um espaço de modificações sociais e cumpridora no que consiste ao processo de formação e aprendizagem dos alunos, a mesma não consegue educar de forma individualizada e isolada e é por meio deste ângulo que cabe a essa instituição a promoção de uma co-relação com outras instâncias, como exemplo, a família.

Para os três entrevistados da equipe de gestão da E3, no que tange ao conhecer é semelhante às falas dos profissionais das E1 e E2, pois relatam que é necessário que um bom gestor conheça as legislações, sua comunidade escolar, professor, aluno, funcionários, premissas e suas funções.

Já ao fazer para E, está ligado a família, ou seja, para ela se deve

FAZER com que a escola corresponda a expectativa dos pais. Oh, tem que fazer, tem que FAZER, tem que trabalhar pra eles e quando não pode tem que reunir e EXPLICAR e falar “Oh, socorro, pais, que que podemos fazer agora?” (Diretora, E, E3, Entrevista).

A vice-diretora C, acredita que é necessário que o gestor apenas faça aquilo que é de sua governabilidade. Já o PCG A com uma visão um pouco diferente das suas colegas de trabalho, chama atenção pela necessidade de se fazer formação, como narra abaixo,

[...] MUITA FORMAÇÃO, ele tem que dar também formação dentro da escola e uma das atribuições deles é o projeto de vida e acolhimento também dos novos alunos, acolhimento do ano inicial (PCG, A, E3, Entrevista).

A diretora E chama atenção pela necessidade de o gestor saber quem são seus alunos, bem como o que a comunidade precisa. O PCG A acredita que um bom gestor deve apenas saber fazer bem seu trabalho, já para C um gestor precisa saber

Ele precisa colocar em prática, ele precisa DESENVOLVER, ele precisa ESTUDAR BASTANTE, ele precisa ser uma pessoa aberta as mudanças, a ouvir, né? o que que o outro tem a contribuir, pra sempre buscar a melhoria,

pro seu crescimento, pro crescimento da equipe, enfim, pra alcançar os resultados da escola (Vice diretora, C, E3, Entrevista).

A partir da fala dos participantes, observamos que nas três escolas foi relatado a necessidade de um bom gestor conhecer os normativos e conhecer bem sobre sua comunidade e ter uma boa relação com eles para que se sintam integrantes da aprendizagem dos alunos. No que se refere ao fazer indicaram aspectos como colocar em prática o que se conhece e se sabe, como planejamento e ações, como também elementos voltados para o interno da escola, que são as formações, incentivos, alinhamentos, entre outros.

Os apontamentos identificados a partir das categorias de análise nos conferem a possibilidade de perceber como os gestores concebem o PEI e sua implementação nas escolas. A partir de suas expectativas podemos identificar pontos fortes do programa, por exemplo: melhores condições de trabalho (permanência na mesma escola, melhor remuneração, formação e acompanhamento permanente da equipe, melhoria na infraestrutura da escola etc.), valorização profissional, integração do currículo escolar articulando base nacional comum e parte diversificada. Seus relatos, também evidenciam as dificuldades e desafios do PEI nas escolas do município, por exemplo, ter que lidar com alunos difíceis, ter compromisso com a escola e com as exigências do programa.

Isso posto, identificamos ainda nas falas dos participantes no que se refere categoria 4, aspectos reveladores sobre os avanços e limitações no desenvolvimento do programa em cada contexto, bem como a realização profissional obtida com esse trabalho. Por exemplo, para S que atua como diretora da E1, o programa foi uma realização profissional e se apresenta como exigente, como nos relata

Ah, hoje é minha realização profissional porque eu acredito muito no programa [...] o programa é exigente, né? você tem que mostrar realmente resultados, você é avaliado, é monitorado a todo momento, suas aulas são monitoradas, tem devolutivas a todo momento (Diretora, S, E1, Entrevista).

O vice-diretor F desta escola em sua concepção do programa, nos narra que agrada o vocabulário, como também a horizontalidade que o PEI traz

[...] Eu acredito que a PEI tem algum tem um vocabulário bacana, tem uma horizontalidade, às vezes, se verticaliza, mas ela foi uma das estruturas mais horizontais que eu já encontrei [...] a PEI me propõe horizontalizar, todo mundo é responsável por TUDO, então, vamos conversar, se temos uma decisão pra tomar aqui dentro. Se faz uma reunião, vamos discutir, não se toma decisões, isso pra mim é bom pra caramba [...] na PEI a gente acaba ficando por estar aqui dentro, eu entro oito horas da manhã e saio cinco horas da tarde sem sair daqui de dentro eu fico nove horas aqui dentro e nesse meio tempo as pessoas me procuram e eu procuro ajudar as pessoas, eu procuro, vamos dizer, assim? dar conta das minhas demandas (Vice-diretor, F, E1, Entrevista).

Na fala de F, observamos a presença de dois elementos: a gestão democrática e a dedicação exclusiva dos profissionais em uma mesma escola. A horizontalidade apontada pelo vice-diretor permite tomar decisões em conjunto, promover reuniões e discussões, ou seja, expressa a concretização de uma gestão democrática no programa, enfatizando que a EI concretiza o que é elucidado nas normativas do PEI, pois a gestão democrática é um dos aspectos que se deve considerar ao conceber os objetivos da escola.

Já a dedicação exclusiva está relacionada as condições de trabalho dos profissionais por meio do RDPI ao ingressarem no PEI, que devem atuar por quarenta horas semanais na mesma unidade. Essa permanência escolar permite que ocorre uma maior interação entre os docentes e seus alunos, pois segundo Baptista (2015, p. 45)

Com a presença do professor por quarenta horas na mesma escola e com a disponibilidade de horários de estudo, percebe-se um maior envolvimento do professor na preparação de aulas, visto que todos os docentes se conhecem e convivem durante os cinco dias da semana, proporcionando a oportunidade de troca de boas práticas e o desenvolvimento de projetos que envolvam diversas disciplinas.

Sobre a Gestão Democrática, é cabível destacarmos Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que já pontuavam sobre o isolamento e o individualismo que se encontra tão presente em nossas escolas e ainda sobre a necessidade de capacitar os docentes, para que possam se tornar participantes da unidade escolar.

No mesmo sentido, M que é PCG da escola, relata que o programa apresenta avanços, porém é uma política ainda que não é perfeita e precisa melhorar

É uma política de governo que não é perfeita, que ainda precisa ser aprimorado, mas que já traz muitos avanços em relação ao que já se tinha [...] porque nas escolas que não são do PEI quando o professor tira uma licença é colocado um substituto, apesar de que nem sempre, né? se consegue substituto, mas aí os alunos tem aula vaga, aqui NÃO! (PCG, M, EI, Entrevista).

Fato também presente no relato de F,

Olha, eu vou tentar ser o mais claro possível sem romantizar e sem críticas muito ferrenhas, eu acho que o Programa Integral ele é uma grande sacada, uma grande sacada que deveria ser APRIMORADA (Vice-diretor, F, EI, Entrevista).

É evidente tanto nas falas de S, F e M que o programa trouxe melhorias e avanços para suas práticas profissionais, de modo que a diretora da escola aponta que “acredita no programa” e que por conta de sua exigência precisa-se apresentar resultados, se é monitorado continuamente e ainda conta com devolutivas a todo momento, estes fatos estão atrelados a

organização do programa no interior da escola em questão, que são suas avaliações, como 360°, de competências, de desempenho que são realizadas entre os pares.

Já em relação às questões de aprimoramento, é expresso nas falas de F e M que o programa se define como algo positivo e com avanços, mas precisa ser aprimorado, alguns pesquisadores como: Pacheco e Castro (2017), Lopes e Borghi (2019); Oliveira (2017) e Caiuby e Boschetti (2015), entre outros, já pontuavam que o programa apresentavam alguns problemas que mereciam destaques: como a questão da autonomia docente, a intensificação do trabalho, a sobrecarga dos profissionais, manutenção do espaço, investimentos, entre outros.

De acordo com a diretora P da E2, o Programa Ensino Integral é,

Bom, O ENSINO INTEGRAL É MINHA VIDA, eu penso na escola quase que vinte e quatro horas, eu acredito na transformação dos seres humanos, diante do que é ensinado aqui, é proposto aqui, eu acredito TOTALMENTE no que é divulgado e apresentado para a sociedade, para as crianças que nós recebemos (Diretora, P, E2, Entrevista).

R em consonância com P, elucida que

O Programa Ensino Integral, eu acho que foi um grande acerto do governo estadual [...] no PEI você tem a parte diversificada e elas são JUNTO com as disciplinas da base comum. Então, assim não tem diferenciação de matéria, isso não tem, é tudo na mesma coisa, é tudo certinho, ensinado da mesma forma [...] No Ensino Integral todos são efetivos e você consegue desenvolver um trabalho melhor ali né, fica mais fácil (Vice-diretor, R, E2, Entrevista).

De acordo com as falas dos sujeitos, principalmente de R percebemos que o mesmo descreve algumas características do PEI, no qual é destacado o currículo interdisciplinar. Como já destacado anteriormente, o programa traz além dos modelos pedagógicos, de gestão e metodologias, um currículo diferenciado.

Caiuby e Boschetti (2015), destacam o mesmo apontado por R, ao relatarem que o currículo das escolas aderidas ao PEI é integrado, ou seja, não há uma separação das disciplinas obrigatórias e as diversificadas, fato que permite que esse currículo esteja propondo a educação integral em tempo integral. É diante desta perspectiva interdisciplinar experienciada na implementação currículo que P acredita no que é realizado na escola, bem como as transformações dos alunos.

Ao analisar as falas da equipe gestora da E3, observamos que para diretora E o programa representa

AH GRANDE DIFERENÇA. Um marco divisório no marco da educação, é ANTES do PEI e DEPOIS do PEI [...] A Pedagogia da Presença o PEI te trouxe novos vocabulários, entendeu? (Diretora, E, E3, Entrevista).

Para a vice-diretora C, além da qualidade de ensino que o programa possui, o mesmo permitiu uma melhoria na organização escolar, comprometimento dos profissionais, formações presentes na escola, entre outros, como nos conta,

Bom, o Programa Ensino Integral eu acho que ele atende aí objetivo, né? dessa formação plena do estudante, né? é uma escola MUITO mais organizada, é uma escola com os professores MUITO mais comprometidos é uma escola assim, alinhada, né? então eu vejo como o caminho pra educação, pra formação do estudante em termo de QUALIDADE mesmo do ensino, a escola do programa ela tem muito mais estrutura pra poder oferecer isso ao aluno. [...] no Programa Ensino Integral os professores tem apoio NÃO SÓ do coordenador geral, mas ele também tem um acompanhamento de um apoio do coordenador de área que faz formação, que ajuda esse professor, que acompanha esse professor, né? que ajuda o professor a desenvolver o seu plano de melhoria, então assim, eu só vejo ponto positivo no Programa Ensino Integral. Na função que eu ocupo eu só trabalhei em uma escola de ensino integral, né? eu acredito que é muito mais organizado, facilita muito mais o trabalho de um vice-diretor, né? ele sabe o que realmente ele precisa fazer, ele tem uma agenda, ele tem um cronograma, ele tem os alinhamentos dele semanal, então assim, tem o apoio do diretor e do coordenador, eu ACHO QUE É MUITO MAIS FÁCIL ser vice-diretor, atuar como vice-diretor hoje numa escola de ensino integral do que numa escola regular onde não tem (Vice- diretora, C, E3, Entrevista).

Já A, não apresentou (propriamente) como concebe o programa, mas a partir de sua fala é possível percebemos que o mesmo descreve que o PEI se estrutura como uma melhoria para a educação ao comparar sua escola com a rede particular de ensino e ainda aponta que o programa deveria atender a todos os alunos,

Ah, eu acho que se pudesse levar todos os alunos, pra mim, rapaz eu acho que minha escola parece uma escola particular (PCG, A, E3, Entrevista).

Diante das falas desses entrevistados da E1, E2 e E3, queremos destacar seis palavras encontradas que merecem destaque, sendo elas: exigência; horizontalidade; transformações; interdisciplinaridade; cronograma e replicabilidade.

Dentre essas situações enfatizamos sobre a exigência e cronograma por apresentar similaridade, ou seja, ao tratar sobre a exigência do programa apresentada em um dos relatos, é enfatizado sobre o “ter” que apresentar resultados, ser monitorado, avaliado entre outros. É frente isso que, Dias (2018, p 13) nos chama a atenção dizendo que “isso tem desencadeado um cenário de vigilância mútua entre os professores, que é típica de uma concepção *toyotista* de monitoramento entre os pares”.

O neogerencialismo tem incidido diretamente nos trabalhadores, bem como em seus compromissos coletivos, de modo, a desparzizar a questão “performatividade” no cenário educacional (DIAS, 2018; BALL,2006). Tal situação reflete diretamente nas questões de autonomia profissional, no qual destacamos outra palavra, o cronograma, presente em uma das

falas. O programa como já apresentado, tem um plano de ação, um programa de ação, agenda bimestral, agenda da escola, entre outros, a serem seguidos.

De acordo com as Diretrizes do Programa Ensino Integral (2012), para se formar um jovem solidário, autônomo e competente é necessário que esses jovens sejam tratados como fonte de liberdade, autonomia e compromisso, no qual a liberdade está condicionada a avaliar e tomar decisões. Diante disso, nos questionamos de que autonomia estamos falando?

Ganzeli (2019), explica que a autonomia docente e discente está restrita as questões de operacionalização das atividades elaboradas pelos instrumentos de regulação do Programa Ensino Integral.

Outra situação encontrada, diz respeito a horizontalidade que está condicionada a gestão, ou seja, devemos compreender que a Gestão Democrática está relacionada ao gerenciamento da educação de modo coletivo, com processos contínuos de mudanças, amparada aos elementos emergentes dessa nova sociedade do conhecimento, que por sua vez, embasam princípios de qualidade e definem a finalidade da escola (PARO, 1998).

Já a interdisciplinaridade observada está condicionada ao currículo do programa, que como já apontado apresenta-se como um dos diferenciais do PEI. Autores como Gonçalves, Boni e Gomes (2019), discorrem que cabe a escola promover atividades educativas de forma integral, englobando as diferentes áreas, linguagens, esportes, artes entre outras, no qual deve-se dar pelo diálogo interdisciplinar promovendo a integração e construção dos saberes.

Ao observar os relatos, em uma das falas foi enfatizado sobre transformações, a partir do ensino nas escolas do programa. Acreditamos que tal fato é possível, pois como o próprio programa preconiza a escola oportuniza que esse aluno possa sonhar e construir seu projeto de vida, bem como ser protagonista de sua própria história.

No contexto das escolas investigadas, essa transformação é possível, uma vez que o aluno que adentra a escola do PEI passa por um processo de nivelamento e acolhimento, de modo que por meio de avaliações diagnósticas é possível identificar qual(is) as defasagens esse aluno possui na aprendizagem, considerando o ano/série em que se encontra. E é por meio desse trabalho de acolhimento, que considera a realidade da escola e do estudante, que começam a refletir sobre quais as suas aspirações e seus sonhos, e é neste sentido, que os profissionais da escola serão capazes de apoiar a elaboração e concretização do Projeto de Vida de seus alunos, permitindo que os jovens reconheçam a relação de seus sonhos com as atividades escolares.

A última situação que destacamos diz respeito a replicabilidade, que foi relatado por um de nossos entrevistados. Esse fato se configura como uma das cinco premissas do programa que tem por finalidade transferências das metodologias válidas para demais escolas. Com isso,

percebemos no que se refere a como concebem o programa que para equipe da E1 o PEI essa se configura como uma política horizontalizada, no que se refere as tomadas de decisões, como também exigente, que apresenta bons resultados e avanços na educação, apesar de ainda precisar ser aprimorada; e por fim, a permanência numa mesma unidade escolar pelo regime de dedicação é possível criar relações e ressignificações entre seus pares.

Semelhante a E1, os gestores da E2 e E3 concebem o programa como uma política de transformações, de realização profissional, bem como um programa que preza pela educação interdisciplinar, em que as disciplinas são aplicadas juntas sem que ocorra a fragmentação curricular e que se concretize uma educação integral (em) tempo integral.

Na E3, identificamos como um começo de um novo olhar para a educação, um marco, um programa que atende a seus reais objetivos de formar um jovem em sua integralidade, bem como uma política mais organizada, com relações entre seus pares e que deveria contemplar a todos.

Categoria 5: Avaliação do programa

Segundo Sacristán (2000) a prática da avaliação é muito difundida no sistema escolar em qualquer nível de ensino e em qualquer de suas modalidades ou especialidades. Para o autor,

A prática da avaliação é explicada pela forma como são realizadas as funções que a instituição escolar desempenha e, por isso, sua realização vem condicionada por numerosos aspectos e elementos pessoais, sociais e institucionais; ao mesmo tempo, ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores e alunos, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativa de alunos, professores e pais, valorização do indivíduo na sociedade etc. Portanto, auxilia definitivamente a configurar o ambiente educativo. (SACRISTÁN, 2000, p. 295).

Isso posto, a avaliação do PEI desde a sua implantação na escola a equipe da E1 considera que o programa tem como relevância trazer transformações e afirma

BOM, a relevância é trazer uma transformação nessa comunidade, né? Oferecendo a oportunidade de um ensino de qualidade para as crianças (PCG, M, E1, Entrevista).

A diretora da escola, por sua vez nos apresenta dois momentos significativos que evidenciam uma avaliação positiva do programa na escola e na comunidade.

Quando eu trabalhava em outras escolas eu morria de medo de trabalhar na E1, porque era assim, TODO MUNDO FALAVA, NOSSA essa escola é muito ruim, os alunos de lá fazem isso, fazem aquilo, a indisciplina é isso, e hoje nós NÃO TEMOS isso, hoje quando você fala da E1, as pessoas já veem com outros olhos, então eu acho que a relevância do programa foi MUITO grande, a gente na evolução ai de resultados mostra que o programa auxiliou muito [...] Essa questão do relacionamento dos alunos com os professores,

com os gestores, como eu já cite anteriormente, né? quando eu cheguei aqui em dois mil e quinze essa questão GRAVE aí de indisciplina, de depredação do prédio, HOJE se você andar aqui não temos uma pichação, é nós não temos vidros quebrados, a gente gasta hoje ((risos)) muito menos, né? antigamente a gente gastava MUITO com vidros, a hora que vinha o meio do ano que você tem que fazer a manutenção do prédio, a gente gastava MUITO com vidros [...] quando iniciou o programa os profissionais que ingressavam eles tinham uma formação de uma semana fora com profissionais, né? que trabalhavam com o programa (Diretora, S, E1, Entrevista).

Consonante as contribuições da diretora, F nos relata que

Depois que se transformou em PEI, ela tem uma dedicação diferentes aos alunos, sabe? e o aprendizado ficou mais SIGNIFICATIVO, mesmo com toda formalidade que alguns tem, outros tem menos e tal, mesmo com tudo isso, nós temos a PEI, nós temos a E1 como PEI que hoje mostra pra comunidade local esse ambiente de confiança que não tinha antes de ser PEI, que era uma escola muito assim, é difamada, né? (Vice-diretor, F, E1, Entrevista).

Diante dos relatos de S e F, é possível identificarmos 2 momentos no que se refere a implantação do programa, o primeiro condiz de como era visto a escola e o segundo como foi ressignificado esse olhar. No primeiro momento, segundo a diretora e seu vice, antes da implantação do programa a escola era mal vista pela comunidade, em conversa com pares, S chega mencionar que tinha medo de trabalhar na E1. É perceptível que a instituição apresentava um cenário como é destacado em seus relatos a indisciplina, a depredação e difamação. Já no segundo momento, com o PEI na escola ocorre uma ressignificação dos olhares que se tinha em relação a mesma, bem como das atitudes ali dentro, pois como expressam foi possível perceber um melhor relacionamento entre alunos e professores; uma maior dedicação aos alunos; uma aprendizagem mais significativa; a confiança que a comunidade passou a ter sobre a escola; e a atenção aos professores que ali atuam, como mencionada por S, que antes de ingressar no PEI os profissionais passaram por uma formação com outros profissionais.

Para Cavaliere (2007), a criação de escolas de tempo integral, tem por necessidade elementar a construção de novas propostas ao que se refere o modelo pedagógico, com novos ideais sobre a finalidade da escola, bem como da sociedade, de modo que proporcione melhores condições de estudos e de atividades, tanto aos alunos, quanto aos professores, para a melhoria na qualidade do trabalho educacional.

Tal contexto ao nosso ver se tornou possível, pois o programa adota como princípios o acesso, a promoção e a garantia de permanência dos alunos na instituição, dando-lhes a oferta de uma formação integral que permite aos mesmos desenvolver seus aspectos cognitivos, socioculturais, afetivos, bem como suas potencialidades humanas.

A diretora S, ainda aponta para que

Eu acho que na escola regular, a gente não tem essa possibilidade aí de estar mais tempo com os alunos e de poder promover essa educação interdimensional e essa pedagogia da presença, NO PROGRAMA, você tem essa oportunidade, porque você fica mais tempo com eles, você tem os ESPAÇOS pra poder exercer essa pedagogia da presença como na tutoria, que eu considero assim uma das metodologias MAIS IMPORTANTES também do programa, essa oportunidade que você tem aqui de conversar com aluno, aqui junto, dele colocar as DIFICULDADES, ele ser incentivado pelo seu tutor a melhorar, atingir metas a cada bimestre (Diretora, S, E1, Entrevista).

Assim como a diretora, F relata sobre a tutoria, bem como outros componentes que se configuram diferenciais no PEI

ENTÃO, TODO ALUNO DA PEI TEM UM PROFESSOR TUTOR, aonde eu organizo e coordeno essas tutorias, então, né? são coisas assim que, você não tem, que nós temos aqui, a ideia de acolhimento, o acolhimento é algo instituído, aonde quando entra na minha ação, A GENTE TEM que fazer um acolhimento instituído, tal dia vai ter o acolhimento do aluno, os veteranos acolhem os alunos novos, aonde nenhum professor põe a mão, só fica aluno com aluno fazendo as atividades que já vem preparadas e tudo, com vídeos com DINÂMICAS que ficam entre eles que no final eles apresentam o trabalhado com os professores e, DESTAS DINÂMICAS SAEM O PROJETO DE VIDA DOS ALUNOS, ou seja, o que eles aspiram pro futuro, o que eles querem como profissão, o que eles querem como pessoas e um material como esse daqui chamada escada de sonhos, ele vai colocar o sonho dele lá em cima e vai colocar as etapas que ele tem que andar pra chegar até aqui E SÓ ALUNOS QUE APLICAM A ALUNOS, no acolhimento, então, é totalmente diferente (Vice-diretor, F, E1, Entrevista).

De acordo com o relato de S, percebemos que a mesma destaca a importância do tempo como aliado as ações desenvolvidas no programa. Essa ampliação do tempo de permanência na instituição permite a criação de condições espaços, bem como do próprio tempo para concretizar a ideia de formação integral dos indivíduos.

É por meio desse tempo que segundo ela é possível desenvolver a Educação Interdimensional e a Pedagogia da Presença ambas correspondentes a dois dos quatro princípios do Modelo Pedagógico do Programa. Com essa Educação Interdimensional, os alunos serão capazes de se integrar nas diversas dimensões dentro e fora do espaço escolar.

Tanto para S como para F, a Pedagogia da Presença se configura como diferencial do PEI em relação as demais escolas, pois possibilita aos docentes estarem mais presentes na vida dos alunos, e é pela tutoria viabilizada nesse princípio que permite aos educadores terem uma maior aproximação com seus alunos e permitindo estimulá-los a buscar por seu progresso pessoal e profissional. Para Alves (2017, p. 104), “o fortalecimento do vínculo entre alunos e professores pode favorecer a manutenção da valorização pessoal, elevando também a motivação e a preocupação com os alunos, na sala de aula e no próprio ambiente escolar”.

Ao analisarmos os relatos de P e R da E2, encontramos ainda a presença de dois elementos importantes no desenvolvimento do trabalho do PEI, o tempo e as significações possibilitadas por esse processo.

No que tange ao tempo, P nos conta que,

Professor com menos aula e na mesma escola, CONHECENDO A ESCOLA, CONHECENDO A COMUNIDADE, conhecendo o aluno pra quem ele ensina, isso também é muito importante (Diretora, P, E2, Entrevista).

No mesmo sentido, R

No Ensino Integral eu acho que a experiência é MUITO GRANDE assim, MUITO BOA, porque você tem o apoio, você tem contato o tempo todo com os professores, você tem, assim, uma troca muito grande com os professores e você consegue trabalhar melhor juntamente com eles, a equipe né? você conhece a equipe que você tem (Vice-diretor, R, E2, Entrevista).

Tanto para P, quanto para R é presente a concepção do tempo proporcionado pelo programa, pois como discorrido pela diretora o professor tendo menos aulas e estando na mesma escola permite que conheça sua comunidade e seus alunos. Para o vice-diretor o tempo permite que os docentes troquem boas relações com seus pares, conhecendo quem é sua equipe.

Essas relações apontadas pelos entrevistados apontam uma avaliação positiva que o Regime de Dedicção Plena Integral do programa concede aos profissionais. É diante desse fator tempo destacado por esses sujeitos, que permite ter significações na vida tanto dos profissionais, como dos jovens. P nos relata sobre as significações dos profissionais

Olha, eu acredito que seja relevante nós, não sou eu, como toda a equipe, os que estão aqui mais velhos CONTINUAR assim, se adaptando as mudanças que ocorrem, as mudanças tecnológicas, isso é muito importante para acompanhar a velocidade de informações que a gente recebe ou que as crianças recebem (Diretora, P, E2, Entrevista).

Já R, nos narra sobre essas significações nos jovens,

A relevância do Ensino Integral dentro da vida desses meninos é muito grande, porque a gente atende ali, uma maioria é a parte carente, da periferia de Presidente Prudente. Então, assim eu vejo ali que esses alunos necessitam muito do nosso apoio, esse apoio que nós temos que dar para eles dentro da tutoria, dentro das aulas do projeto de vida, onde eles TEM MAIOR ABERTURA para expor os sentimentos, as dificuldades que eles estão passando e a gente tenta ali contribuir da melhor maneira possível para que ele consiga superar as dificuldades deles, e consiga atingir os objetivos [...] a tutoria que é esses quinze minutos que o professor senta aí e conversa com o aluno cara a cara. Então, na tutoria ele PARA TUDO, e na hora do almoço ele pega esse aluno e em quinze minutos ele senta ali, conversa com ele sobre a parte acadêmica, mas conversa também sobre outros assuntos. Então, eu acho que o DIFERENCIAL ainda é a tutoria, acho que é um ponto muito importante dentro do Ensino Integral (Vice-diretor, R, E2, Entrevista).

Diante das falas de P e R é evidenciado a (co) relação do tempo dentro da escola ensino integral com as práticas desenvolvidas em seu interior. Tomando como base o relato de P é apontado pela relevância do programa em relação a adaptação dos profissionais mais antigos com as mudanças e a velocidade de informações presentes na sociedade.

Isso se justifica pelo fato de que o programa oferece aos seus profissionais formações, uma vez que a Formação Continuada consiste em uma das cinco premissas do Programa, que por sua vez, condiciona aos profissionais se manterem em um processo permanente no que diz respeito ao seu aperfeiçoamento profissional e seu autodesenvolvimento na carreira.

Tratando sobre a Formações Continuadas desses profissionais, é imprescindível não falar sobre o PIAF, que se consistiu como um instrumento em que se apresenta as defasagens presentes dos profissionais e busca pelo aperfeiçoamento de potencializar suas práticas e responsabilidades no PEI.

Diante dessas elucidações sobre a Formação Continuada destacamos dois elementos apresentados por Vaillant e Marcelo (2012), que são a “autoformação”, que consiste na formação individual e a “interformação”, que se apresenta como um processo coletivo entre/com seus pares.

O tempo para R, está atrelado a promoção de dois componentes curriculares dos alunos, a Tutoria e o Projeto de Vida, também elucidado por F da E1. A permanência por meio do RDPI aliado a ampliação do tempo nas escolas do programa permite uma maior aproximação entre professor-aluno, professor- gestão, gestão-aluno, entre outros.

Para Cavaliere (2007, p. 1016),

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

De acordo com as colocações de Cavaliere (2007), sobre o tempo, destacamos que ao nosso ver o PEI se configura na ampliação como parte da mudança, pois Projeto de Vida está relacionado ao Protagonismo Juvenil desses alunos, pois é por meio do desenvolvimento das ações protagonistas que os jovens vão se tornando autônomos, podendo avaliar e tomar suas próprias decisões; solidários ao se sentir como parte do problema e não periférico a ele; e competente ao compreender as exigências e necessidades do mundo do trabalho, bem como a

preparação para aquisição de habilidades para seu desenvolvimento do Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2012).

De acordo com os relatos de E, C e A da E3, também identificamos a indicação de transformações na escola com a implantação do PEI, como observamos com forte entonação a fala da diretora E

PARA A ESCOLA A RELEVÂNCIA É ESSA. É A QUALIDADE, É A QUALIDADE DO SERVIÇO PRESTADO, tá? essa é a grande relevância, você tem ESTRUTURA para trabalhar, a minha escola tem um projetor em cada sala de aula, minha escola não tem giz, nem quadro branco, tem o professor COM-PRO-ME-TI-DO, COMPROMISSADO com a ideia do programa, então, a relevância é a qualidade do serviço prestado (Diretora, E, E3, Entrevista).

É destacado na fala de E sobre a qualidade do serviço prestada, pois como ela mesmo enfatiza a escola passou a contar com uma boa estrutura, como exemplo, os projetores em cada sala. Arco (2018), destaca que o programa contou com um suporte de início do governo paulista por parte da SEE/SP no que tange a sua infraestrutura, recursos, bem como a formação dos profissionais com o intuito de garantir a permanência dos alunos e a qualidade da educação.

Para C e A, a implantação do programa aumentou significativamente a qualidade do ensino, pois para C

Eu acho que ele veio a contribuir bastante, né? na formação do aluno é nosso índice aumentou bastante depois que a gente focou aí nesse trabalho dentro do programa, focamos aí na qualidade do nosso ensino, dos nossos serviços ofertados, eu acho que o índice da escola ele bem crescendo ano a ano, isso já é um resultado positivo pra escola, a procura, né? que a gente tem pra novos alunos é bastante, a gente tem filas de espera (Vice-diretora, C, E3, Entrevista).

No mesmo sentido, A elucida sobre o crescimento exponencial da escola em relação ao IDESP

Olha, é como eu te falei a escola só vem batendo meta, então, NOSSA foi, E3 era a trigésima sexta escola em colocação do IDESP, nós estamos em quarenta e cinco, ERA QUARENTA na época, saiu mais algumas, seríamos a quadragésima primeira, UMA DAS ÚLTIMAS, depois que passou a PEI a importância que VEIO para a nossa escola, agora sempre primeira, segunda ou terceira melhor escola em IDESP do município (PCG, A, E3, Entrevista).

Ao se referir ainda a implantação do PEI na escola, o mesmo continua

No PEI tem essa vantagem, professor tá aqui dentro, NOSSA ISSO É UMA COISA QUE EU GOSTO. O horário não preciso me preocupar em colocar “ah, vou colocar esse só de manhã, porque ele tem aula a tarde em outra escola”, aqui NÃO, ele pode dar a primeira aula, pode dar uma aula no meio, outra lá no final da tarde. Isso é bom do PEI, você pode registrar isso aí ((risos)). Óh, a diferença na FORMAÇÃO do professor também. Porque o professor que nós perdemos aqui, era aquele professor comum de rede que não

enxergava, não vinha com motivação, não enxergava o aluno como uma pessoa, queria só vomitar conteúdo e não é isso, a escola regular tá cheio (PCG, A, E3, Entrevista).

A partir do relato de C, observamos que o programa trouxe uma melhoria expressiva para a escola e para o ensino, bem como o reconhecimento pela comunidade ao relatar que a escola tem fila de espera para novos alunos que desejam entrar.

No mesmo ângulo, é perceptível a transformação que o programa trouxe em sete anos de vigência na escola em relação a resultados educacionais do IDESP, dado que encontravam os resultados educacionais e com a implantação e implementação vem se destacando entre as três melhores do município.

Outro fator destacado ainda na fala de A, condiz com os relatos de P e R da E2, no que tange ao tempo e formação dos profissionais, a fim de elucidar que o tempo associado a dedicação dos profissionais proporciona uma maior disponibilidade e compromisso dos mesmos com a escola, em relação ao ensino regular.

Em face ao exposto nas falas de todos os entrevistados das três escolas, observamos os elementos tempo e dedicação exclusiva presente, mesmo que implicitamente, em quase todas as falas. De modo que, ao relatarem sobre a implantação do PEI em suas escolas, os mesmos revelam que é por meio da dedicação integral e extensão do tempo dos profissionais com os alunos que as práticas do programa se tornam significativas, bem como permite que os profissionais se formem individualmente ou com seus pares. Segundo Dourado (2017) os planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, processos de formação inicial e continuada e formas criteriosas de seleção, são requisitos para a definição de uma equipe de profissionais com o perfil necessário à melhoria da qualidade da educação básica pública.

Outro aspecto presente na fala dos profissionais de duas das três escolas é o componente curricular Projeto de Vida e Tutoria, segundo os entrevistados permite uma maior relação e ressignificação da educação aos seus próprios olhos como dos alunos.

De modo geral, percebemos que ao tratar da avaliação da implantação do programa em suas escolas, os participantes salientam para as ressignificações positivas que o programa trouxe e a transformação da cultura escolar e local no que se refere a escola. Por exemplo, quando relatam sobre a confiança da comunidade com a instituição, o comportamento dos alunos e o respeito com/pela escola, as relações pessoais e profissionais entre todos que ali se encontram, um novo significado da educação para os jovens matriculados no PEI, as transformações no

que diz respeito ao serviço prestado pelos profissionais da educação e o seu compromisso coletivo com a escola, bem como na educação desses alunos e qualidade do ensino.

Adicionalmente, buscamos apreender no diálogo com os participantes da pesquisa o modo como avaliam o desenvolvimento do programa ao longo do tempo, ou seja, a implementação. Percebemos que avaliar a implantação e a implementação são processos contínuos e interligados que movem a escola. Por exemplo, ao rememorar sobre o desenvolvimento do PEI no decorrer dos anos na escola (E1), S e F apresentam mudanças positivas advindas do programa, bem como apontam de modo crítico entraves expressivos, por exemplo o estabelecimento da parceria com a família.

Eu acredito que esse programa MUDA MUITO, TANTO a questão dos alunos como dos profissionais, [...] já avançamos em formação dos professores, no que nós já avançamos na questão de APRENDIZAGEM dos alunos [...] então, eu acho que essa mudança mesmo de PENSAMENTO de quem está aqui, tanto dos profissionais, quanto dos alunos e apesar ainda de ser nosso desafio essa maior parceria da família com a escola, a gente já vê também que os pais já ACREDITAM muito na escola [...] então, assim, eles cuidam MUITO MELHOR da escola, eles são mais responsáveis e assim, as escolas quando os alunos saem daqui eles SENTEM MUITO isso, porque eles são PROTAGONISTAS (Diretora, S, E1, Entrevista).

É possível percebermos, a partir do relato da diretora, que o programa teve avanços tanto para os alunos como para os profissionais, ou seja, na aprendizagem e na formação docente. Outro fato exposto por S, diz respeito ao pensamento das famílias em relação a escola, pois como já apontado não cabe à escola educar isoladamente, mas sim promover relações com outras instâncias, a exemplo, da família.

A diretora ainda nos conta sobre o protagonismo que esses jovens desempenham na escola. Para Costa (2000, p.03),

O protagonismo é uma forma de ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras de sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, como já dissemos, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla.

Assim como a diretora, F projeta o desenvolvimento na relação comunidade-escola, como nos conta

Eu vou tentar projetar o olhar da comunidade, comunidade olha pra essa escola hoje com carinho, as pessoas menos esclarecidas, elas acham que a gente vai transformar as pessoas aqui dentro, mas as um pouco mais esclarecidas elas já estão vendo que essa escola [...] eu vi BONS resultados dentro dela, as coisas que me agradam demais, me agrada a palavra protagonismo, né? me agrada a palavra acolhimento, me agrada a palavra ALINHAMENTO que é o vocabulário do PEI, então, esse vocabulário me agrada bastante, me agrada a palavra Projeto de Vida que eu as vezes reluto

em não transformar o Projeto de Vida em algo MECÂNICO e profissional e sim o projeto que de VIDA, né? (Vice-diretor, F, E1, Entrevista).

Para F, o programa em sua implementação proporcionou uma visão de confiança da comunidade em relação a escola, apontando que a comunidade passou a enxergar a unidade como um espaço de transformações na vida dos jovens. Ao falar ainda do desenvolvimento do PEI na instituição, destaca algumas palavras que lhe agradam: como protagonismo, acolhimento, alinhamento e Projeto de Vida, todas essas palavras são os componentes curriculares que integram o programa.

O vice-diretor dá enfoque ao Projeto de Vida, relatando que luta para que o mesmo não se torne algo mecânico e profissional. Como já discorrido neste trabalho o Projeto de Vida consiste no foco para onde devem convergir todas as ações da escola, de modo que tal projeto ao nosso ver deve ser vista como uma metodologia ativa, porque consiste sobre os sonhos que os jovens buscam realizar.

Como exposto acima, o programa vem se desdobrando positivamente com mudanças, seja na aprendizagem, na formação dos profissionais, nas relações entre todos os envolvidos, entre outros, como também entraves relatados por M

[...] A questão dos recursos, a questão do recurso financeiro pra atender as metodologias que são propostas aqui, a QUESTÃO dos recursos humanos precisa resolver esse impasse de não poder colocar substituto, é agora a gente tá com problema também em relação a atribuição de aulas, porque da maneira como foi colocado a atribuição de aulas os professores tem um número ELEVADO de aulas e não tem tempo para as reuniões pedagógicas, a gente não tá conseguindo fazer seguir o cronograma de reuniões pedagógicas como ele deveria ser (PCG, M, E1, Entrevista).

Assim como M, S e F reconhecem que o programa apresenta algumas limitações em seus desenvolvimentos, como narrado

Hoje nós temos já menos professores numa lista pra se a gente precisa de uma substituição, por exemplo, no ano passado nós tivemos a professora em licença gestante e nós meio ano passamos sem professor, porque não tinha ninguém pra aderir ao programa, então, não sei se é esse medo, né? do comprometimento com a escola, dessa exigência do programa [...] Eu acho assim nessa mudança de governo parece que ainda eles não estão FOCADOS aí no que é o programa, acho que ainda falta bastante eles trabalharem mais nesse incentivo a formação da secretaria, porque dentro da escola acontece muito, né? mas a formação ESPECÍFICA [...] hoje acho que falta muito isso, esse incentivo na questão mesmo da formação da secretaria, nós estamos sentido neste governo, assim, que eles ainda não conseguiram é estar DIRECIONADOS para o programa, apesar de sempre estarem falando que a intenção é ampliar o número de escolas para aderir ao programa, mas a gente está sentindo essa dificuldade (Diretora, S, E1, Entrevista).

No mesmo sentido, F

Precisa melhorar? Precisa. Porque ele é um, como eu posso tentar fazer uma alegoria aqui? NÓS TEMOS UM CORPO VELHO, um prédio, uma escola feita dentro de um sistema PRUSSIANO, né? FORDISTA [...] nós temos TAMBÉM alguns desafios, assim, na questão da formação docente que está sempre oscilando, sempre saem professor, entra outro e tal é um OUTRO GRANDE desafio e talvez você até tenha presenciado a parceria com as famílias, né? CRESCER, hoje nós temos assim nossos conselhos de classe com MUITOS pais, mas nós não estamos satisfeitos, nós queremos MAIS e nós queremos também até conforme o possível fazer boas orientações para essas famílias apoiarem a escola, enquanto, ficam em casa (Vice-diretor, F, E1, Entrevista).

Com as falas de M, S e F destacamos três aspectos que se apresentaram mais expressivamente em seus discursos, sendo: recursos humanos, formação e infraestrutura.

Para a PCG, o programa já apresenta como limitações de recursos financeiros destacando que não são o suficiente para atender as metodologias que são propostas na escola. Ainda sobre os recursos, M e S expressam pela falta de professores substituídos, já que o PEI apresenta um quadro docente fechado e os alunos não têm aulas vagas, fato que, em caso de substituições e licenças cabe a algum profissional da área de conhecimento o substituí-lo, situação que acarreta a esse profissional suas demandas, a substituição e as demandas extra-sala que ocorrem no programa, como exemplo, a tutoria.

Dias (2018), em seus estudos já evidenciava a intensificação do trabalho desses profissionais que atuam no PEI, que por sua vez, se dá pela ausência de professores eventuais e/ou substitutos. Esse fato, acarreta em uma substituição compulsória entre os pares da instituição sem nenhum acréscimo salarial.

Outro aspecto destacado, diz respeito a formação por parte da SEE/SP, que já se tornou expressivo em outros momentos e é retomado outra vez pelos gestores da E1. De acordo com os participantes da pesquisa a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo oferecia formação aos profissionais que ali atuam e que com o desenvolvimento do programa foi enfraquecendo esse incentivo. Segundo um estudo empírico de Alves (2017, p.119),

Outra referência apresenta foi a diminuição das formações oferecidas ao programa pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os professores relataram que as formações, no início do programa, eram semestrais e presenciais, em alguns casos, como para os professores da área de Ciências da Natureza, as capacitações chegaram a ser trimestrais e presenciais por meio de parcerias do Estado com outras organizações, mas que, atualmente, essas formações não existem mais.

Segundo os relatos da equipe gestora, corroborados pelo estudo de Alves (2017), é possível observarmos que um programa semelhante a outras experiências de políticas de educação integral no Brasil já descontinuadas, como exemplo o PME, enfrenta o “abandono”

de investimentos que auxiliam suas práticas educacionais, ou seja, já é expressivo na fala desses gestores a desobrigação do governo paulista com sustentação financeira do programa.

Referente ainda aos desafios do PEI, o que nos chamou a atenção foi para o relato de F sobre a infraestrutura do programa, pois discorre sobre o fato do programa ser desenvolvido em uma escola que ele chama de “corpo velho”.

Para Day (2001), no que tange a infraestrutura, a sua adequação contribui para a motivação profissional, bem como pela diminuição da complexidade profissional, pois fornecer adequações e melhores condições de trabalho contribui significativamente para os progressos nos resultados dos jovens e conseqüentemente da unidade escolar.

Na E2, no que se refere ao desenvolvimento do programa

É NÍTIDO ver como a criança, ela SAI daqui depois de passar pela experiência do ensino integral em quatro anos e o legal de tudo isso é que a gente JÁ ESTÁ vendo RESULTADOS dessa aprendizagem, dessa parceria, desse investimento nas crianças quando eles saem daqui do nono ano e presta essas provas aí da ETEC, dos cursinhos que eles prestam. Eu tive recentemente uma aluna bolsista, passou MUITO bem colocada no anglo, então, ela conseguiu uma bolsa de estudos pro primeiro ano do ensino médio, isenta de ter que pagar. Eu vejo que tudo isso é fruto do que foi o ensino integral na vida dela (Diretora, P, E2, Entrevista).

Na mesma perspectiva, R

Acho que foi assim, uma experiência que realmente está dando certo, a gente vê a evolução do aluno dentro da escola, a gente vê todo esse suporte que é dado para ele, todo esse investimento que é realizado dentro do aluno, então assim, eu considero MUITO IMPORTANTE porque eu vejo dentro da escola todo esse AVANÇO do aluno desde o sexto ano, o que realmente eu não vejo quando ele sai da escola E2, quando ele vai para o ensino médio (Vice-diretor, R, E2, Entrevista).

Acreditamos que as mudanças vividas e apontadas por P e R são resultados da realização das expectativas não materializadas na escola regular, pela ausência das questões humanas, de infraestrutura, de recursos, entre outros. O modelo do PEI oferece aos alunos e professores condições plausíveis para que se permaneça de forma contínua aprendendo e (re)significando enquanto sujeitos que atuam, bem como o espaço que se reconfigura.

O tempo estendido na escola assim como as novas metodologias propostas pelo programa ampliam as visões entre seus pares, aluno-aluno, professor-professor ou mesmo entre seus pares não semelhantes, promovendo um cenário de troca de experiências.

Para Cavaliere (2007, p. 1022):

São as experiências partilhadas ou conjuntas que adquirem real significação. Por isso, as escolas devem ser pensadas como locais onde se potencializem as atividades cooperativas e conjuntas. São essas atividades que levam

efetivamente ao conhecimento, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social.

Diante dos relatos percebemos que os recursos materiais e adequação de infraestrutura ofertadas pelo PEI contribuem para que os jovens desenvolvam e/ou potencializem características como: solidariedade às necessidades de seus pares, como sujeitos ouvintes, competentes e autônomos.

Ao tratar sobre o programa e seu desenvolvimento P e R discorrem sobre desafios que já se apresentam ao longo de pouco tempo, P destaca dois grandes desafios que se apresentam mais expressivos no programa.

A BUROCRACIA que é pra administrar esses recursos, então, eu tive que estudar bastante isso, a situação das prestações de contas, como contratar um prestador de serviços, isso é dentro da PEI assim que a gente é tão carente de TANTA coisa, de material pedagógico isso pra mim assim tem sido algo bastante DESAFIADOR e também quando nós recebemos professores que NÃO tiveram essa formação que eu e os outros professores mais antigos que estão aqui que nós tivemos (Diretora, P, E2, Entrevista).

E ainda,

Eu preciso fazer a manutenção a cada seis meses dos recursos hídricos que existem aqui, aliás, dos elementos (filtram), então, eu tenho caixa d'água, eu tenho bebedouro, isso precisa ser feito a cada SEIS MESES, SÓ QUE NÃO É A CADA SEIS MESES que a gente recebe, os dois anos que eu estou na direção, não tem um ano que não atrasou esse repasse. Então, são os recursos FINANCEIROS. Pra você dar uma aula expositiva, às vezes, o professor ele não tem um mapa mundo na sala para ele contextualizar ali a aula, ele acaba tirando MUITO do bolso dele pra comprar e xerocar materiais, então, seria mais essa situação dos recursos financeiros e a MANUTENÇÃO do que a gente já tem. [...] É o mesmo valor da regular, não muda nada. A gente recebe até pela QUANTIDADE de alunos matriculados e aqui como a gente tem menos alunos, a gente acaba recebendo até menos às vezes (Diretora, P, E2, Entrevista).

Em consonância com a diretora, R narra como desafio

Eu acho que a principal dificuldade aí vai ser essa né, é correr atrás é tentar dar esse suporte, é me capacitar cada vez mais, também na parte burocrática, nessa parte de documentação, estudar bastante né, para que eu possa fornecer o melhor para os meus alunos (Vice-diretor, R, E2, Entrevista).

Embora as falas desses sujeitos apontam por situações favoráveis no que tange a implementação do programa, devemos considerar, também, os pontos desfavoráveis apresentados por esses gestores, pois de acordo com eles é possível observar que esses elementos infligem diretamente em seu trabalho dentro da escola.

Esses relatos apresentam a descontinuidade no que se refere a manutenção do PEI e falta de investimentos no que se refere aos materiais pedagógicos, aspectos organizacionais e estruturais.

Nas falas de P e R, observamos que o fator recursos e a formação foram mais uma vez expressos, como já narrados pelos sujeitos da E1, em que P destaca que é necessário fazer manutenções semestralmente, porém essa verba nem sempre está disponível, e quando está majoritariamente se encontra atrasada. Outro fator elencado foi a burocracia que o programa possui em relação as prestações de contas e a aplicabilidade dos recursos.

De acordo com Alves (2017, p.118-119),

há falhas na reposição de materiais de consumo, principalmente no que tange ao apoio para continuidade do desenvolvimento das aulas práticas, [...] os professores relataram que os recursos fornecidos à escola foram diminuindo ao longo do tempo, desde a implantação do programa.

Perante os participantes, a manutenção do programa para as melhorias nas condições de trabalho os estimula no âmbito profissional e pessoal e, automaticamente a ausência e/ou diminuição dos investimentos implicam na desmotivação desses gestores, o que podemos inferir, poderá leva-los, em alguns casos, à desistência de permanecer atuando na função que ocupam.

Nesta mesma perspectiva, assim como na E1 e E2, os gestores da E3 acreditam que o PEI veio se perfazendo de forma positiva na vida dos alunos, como também de todos os profissionais que ali atuam, entretanto, também há dificuldades em seu percurso.

Para E e C da E3, uma das maiores conquistas alcançadas com o desenvolvimento do PEI está condicionada ao comprometimento e o compromisso docente.

O aluno é MUITO valorizado, o professor é obrigado a fazer bem feito, entendeu? Aluno não fica à disposição de eventuais, aulas vagas nas escolas, no PEI não tem aula vaga, no PEI não tem falta de professor. Por que? Se você é professor na escola, no PEI, qualquer escola do PEI não é na minha, qualquer uma, se você faltar, quem vai te substituir é a sua área, é o professor da sua área. Se você dá aula de Português é o professor de Português, se ele não pode é o de Inglês, se ele não pode é o de Arte, se ele não pode é o de Educação Física, se ninguém da sua área puder, vai da outra área, entendeu? Então, é CONSTRANGEDOR o professor faltar sem necessidade, porque ele ficou nervoso, o compromisso é muito forte (Diretora, E, E3, Entrevista).

Já para C,

É o comprometimento do professor, né? o professor ele não falta, quando ele precisa falta, assim, é RARAMENTE, mas aí um colega supre o outro, então, não há aulas vagas. O comprometimento com o professor. UM TRABALHO MUITO MAIS ORGANIZADO, onde o que se cobra é o que se coloca no papel, ele tem que ser executado, ele tem que ser monitorado, ele ter que ser avaliado o tempo todo, então, eu vejo isso como positivo, é o professor ele é

avaliado também, né? em algumas competências o que faz com que ele busque essa auto formação, é busque seu desenvolvimento profissional, desenvolva nessas competências, então, eu acho que isso é bastante importante (Vice-diretora, C, E3, Entrevista).

Assim como nas demais falas da E1 e E2, a exponencialidade da aprendizagem desses alunos foi expressiva, pois de acordo com E e C, não se tem aulas vagas no programa, uma vez que em ausência de algum docente outros docentes os substituirão em suas atividades, com isso, o ensino dos alunos passou a ser mais relevante e significativo, bem como o compromisso e comprometimento dos profissionais atuantes do PEI.

Ainda no que se refere as mudanças positivas, A enxerga uma melhora na disciplina discente,

A disciplina melhorou muito, por isso que eu acho que o PEI é importante, o ensino integral é importante, mas levar NESSA ESTRUTURA, pra todos os alunos porque eles começam a enxergar um diferencial, um lugar pra se chegar, sabe? um objetivo na vida (PCG, A, E3, Entrevista).

Acreditamos que por meio dessa dedicação exclusiva dos profissionais, a tutoria, o Projeto de Vida, o acolhimento, entre outros componentes, o PEI vem ressignificando a vida escolar desses jovens e proporcionando que eles se construam de forma integral, solidários, autônomos, competentes e com boas relações entre seus pares.

Diante do desenvolvimento do programa e suas mudanças positivas expostas pelos gestores, os mesmos relatam algumas dificuldades já enfrentadas. Para E,

O programa enfrenta, é a quantidade de aulas por professor, porque vou explicar onde bate a qualidade, o tanto de aulas e o número de aulas. Então, nós entrávamos às sete, o professor chega quinze pra sete, dez pra sete, SETE HORAS NA SALA DE AULA, e ia até as três. Das três às três e quinze era o intervalo e os alunos iam embora, até as quatro o professor ficava, então, TODOS OS DIAS até às quatro, aluno não, mas professor ficava, era um alinhamento, era uma reunião, era um preparo de aulas, tinha esse horário do professor, hoje não, hoje o governo colocou, por exemplo, na minha escola, porque é por módulo, né?, então uma escola de onze classes como a minha tem dezessete professores. Só que eu não tenho SÓ o currículo, eu tenho TODA a parte diversificada, então esse ano ele aumentou onze aulas de tecnologias, e me faltam professor. Então, aumentou quarenta aulas pra ser distribuída entre os professores (Diretora, E, E3, Entrevista).

Assim como a diretora, C relata sobre a relação professor e aula, a falta de recursos financeiros e a manutenção.

Aumentou o número de aulas e ele diminuiu um professor, então, sobrecarregou quem ficou lá [...] AINDA FALTAM RECURSOS, né? na estrutura da escola, não vou falar nem pela minha escola que a minha escola ainda foi uma das primeiras, recebeu bastante recursos, mas ainda falta esses recursos, FALTA TEMPO pro professor, porque no começo foi ofertado uma carga horária pro professor e hoje esse professor já tá com o máximo de aulas

atribuídas, isso prejudica um pouco, porque o professor precisa de TEMPO pra cuidar de tantas coisas que o programa oferece e exige no início o governo investiu um pouco em infraestrutura, em tecnologias, em recursos tecnológicos, porém a manutenção desses equipamentos, assim, é bem precária, então, falta ainda, por exemplo, no início a gente recebeu cem nets, cento e vinte nets mais ou menos e desse cem, cento e vinte nets a gente tem trinta hoje funcionando é muito, né? então assim, Datashow, todas as salas de aulas com Datashow, hoje se a gente tem aí cinco, seis Datashow funcionando (Vice diretora, C, E3, Entrevista).

Perante os relatos de E e C, observamos que ocorreu uma mudança do módulo de professores, ou seja, ocorreu uma diminuição do corpo docente e um aumento das aulas que devem ser realizadas no programa. Isso ao nosso ver apresenta como primeiros indicativos de precarização docente, pois a gratificação de 75% a mais no salário oferecido aos profissionais hoje não fazem mais tanta diferença comparando com a sobrecarga que enfrentam.

Outro fator que esteve presente tanto nas falas dos sujeitos na E1, se fez presentes na E2 e agora na E3, no que diz respeito aos recursos financeiros que vem se apresentando como insuficientes para/na manutenção do programa.

O Programa Ensino Integral possui uma estrutura de funcionamento, por meio do processo de acolhimento, nivelamento, elaboração do Projeto de Vida, que por meio do protagonismo juvenil busca realizar os sonhos desses jovens e sua formação, autônoma, solidária e competente.

São elaborados documentos que garantam a organicidade escolar, como programa de ação, plano de ação, agenda da escola, agenda bimestral, entre outros. Diante disso, A relata sobre o rompimento desses aspectos

Começava o ano, acolhia os alunos numa semana de acolhimento, passava todas as premissas de como seriam as aulas, sabe? aí FECHAVA AS PORTAS, ninguém mais era, como é que fala? não recebia mais transferência de alunos, entendeu? Fechava as portas e aquele ano corria TRANQUILAMENTE, sem indisciplina, não precisava aluno se adaptar, hoje não. Hoje um aluno sai aqui essa semana, a outra semana se ele quiser ele volta, vai pra outra escola, depois volta, aí recebe um aluno lá super indisciplinado em agosto aí a sala desanda, aí até retomar de novo perde TEMPO, então, eu gostaria que voltasse essa forma antiga de FECHAR A ESCOLA depois que tiver com clientela já toda formada (PGC, A, E3, Entrevista).

É observado na fala do PCG, que ocorreu uma mudança no funcionamento da escola, ou seja, por meio do processo de regionalização adotado pela cidade permite que o aluno morador de determinado bairro tem como direito estudar na escola mais próxima a sua residência, fato que por sua vez, condiciona a entrada e saída desse aluno em qualquer época do ano, podendo gerar descompassos no andamento das atividades.

Todas essas evocações de palavras expressas pelas falas da equipe gestora, denotam que o Programa Ensino Integral está no caminho para alcançar um de seus princípios que é a Visão de Futuro, buscando se tornar uma rede de ensino de excelência entre as 25 primeiras do mundo, no entanto, já são presentes alguns desafios que precisam ser revistos e sanados pelo sistema estadual paulista para que não se configurem em problemas que podem descaracterizá-lo e se tornar mais uma política “descontínua”. Por exemplo como: falta de recursos, tanto financeiros para manutenção da infraestrutura, para compra de materiais, conserto de recursos tecnológicos presentes no PEI (computadores, Datashow, notebook, entre outros), os recursos humanos que são as faltas de professores, a falta de formações dos profissionais que haviam no começo do programa.

Cavaliere (2007, p. 1024) em seus estudos, já enfatizava pelo custo de uma escola de tempo integral, pois segundo ela, “embora pareça óbvio, não é demais afirmar que escolas de tempo integral demandam maiores investimentos iniciais e correntes”.

Diante desses desafios, gostaríamos de destacar o que ao nosso ver está próximo de uma precarização docente, pois mesmo com o regime de dedicação exclusiva dos profissionais em uma mesma unidade e uma gratificação salarial de 75% a sobrecarga docente encontrou-se presente em quase todas as falas desses sujeitos. Outro fator correlacionado ao trabalho docente, diz respeito ao fato de os profissionais do programa serem sempre avaliados por seus pares, em que por meio do resultado dessas avaliações é determinado a sua permanência ou não no programa.

O que nos preocupa é que o PEI assume como uma política de ensino integral pela excelência acadêmica dos alunos, em busca da formação do jovem autônomo, competente e solidário, e para isso, é preciso que os profissionais que ali atuam se dediquem e não meçam esforços. Diante das falas, segundo eles ocorreu uma mudança de módulo e a quantidade de aulas que o docente passou a assumir aumentou de modo expressivo, de tal forma, que o mesmo não tem mais tanto espaço para sua formação, ou seja, é possível observarmos que uma de suas Premissas não está acontecendo de forma significativa como deveria.

Categoria 6: Inovação com a implantação do PEI na escola

Na categoria 6 buscamos identificar e analisar a partir da colaboração dos participantes “se há” inovação com o PEI e “de que” forma ela é percebida pelos gestores em suas escolas. Alguns profissionais da equipe de gestão escolar, no ano da implantação do programa na escola, não estiveram à frente do processo, ou houve situação como relata S, que participou da implantação do programa em outra escola que não a que atua nos dias atuais.

Olha eu assim, como eu participei na outra escola, a participação dos gestores é fundamental, porque quem recebeu a formação em São Paulo foram eles, então, se eles não acreditassem no programa que poderia dar certo, com certeza eles não conseguiriam convencer todo a comunidade, né? eu creio que foi fundamental esse papel da gestão escolar na implantação, porque eles que tiveram que REPLICAR o que eles ouvira lá, como seria o programa, quais as mudanças, né? que teria na escola eu creio que foi FUNDAMENTAL, apesar de eu não ter participado nesta escola, nesse processo de difusão pra comunidade sobre o programa (Diretora, S, E1, Entrevista).

Segundo a diretora, o papel do gestor é fundamental, pois são eles que receberam a formação em São Paulo e replicam suas práticas em suas escolas. A mesma ainda relata que mesmo não tendo participado da implantação, veio promovendo ações no desenvolvimento do PEI, como nos conta

É ele já estava caminhando a um ano, AI DEPOIS É LÓGICO QUE VÃO OCORRENDO AS MUDANÇAS, você vai estudando mais sobre o programa, você vai vendo possibilidades, de mudança, porque quando o programa foi implantado ele vem assim POSSO DIZER ENGESSADO, né? PORQUE FICA PARECENDO QUE VOCÊ SÓ PODE FAZER AQUILO, E NÃO É, na verdade quando você vai estudando, TANTO É QUE UMA DAS COMPETÊNCIAS QUE VOCÊ PRECISA DESENVOLVER A TODO MOMENTO É A SOLUÇÃO E CRIATIVIDADE, então, pra isso você precisa de mudanças e nada que seja em desacordo com o programa, mas você pode, SIM, ir mudando, vendo que dá certo, propondo novas ações, então, eu creio que apesar de não ter vivido o primeiro ano de PEI que todo mundo fala que foi MUITO DIFÍCIL (Diretora, S, E1, Entrevista).

F que não esteve presente na implantação, pois chegou junto com S no ano de 2015 como professor de Arte, é possível observarmos que em conversa com seus pares, ele descreve alguns caminhos que ocorreram no ano da implantação e ainda explica que ele e mais alguns profissionais que chegaram em 2015 tiveram um papel significativo na execução do PEI.

NÃO! assim, o processo a escola faz a intenção e tem que fazer uma reunião com a comunidade escolar, os pais de alunos têm que aceitar, professores tem que aceitar, então, esse consenso primeiro em reunião prévias e depois lá nessa escola, a comunidade quer, os alunos querem e tal, aí passa por uma aprovação da secretaria. Eu acredito que essa turma que chegou em dois mil e quinze muita gente estava engajada com a escola, dedicada a escola, eu cheguei junto com a diretora, cheguei junto com a S e junto com a diretora da época e com alguns professores, então, chegamos aqui mais ou menos umas sete pessoas novas para trabalhar naquele ano. Praticamente mudou tudo e a gente teve uma influência bastante forte, eu acredito que de dois e quinze pra cá a escola cresceu demais, nós crescemos como profissionais e a escola mudou muito a suas características (Vice-diretor, F, E1, Entrevista).

Mesmo não participando da implantação, explica que acontece com o consentimento de todos os alunos, professores e a comunidade, em seguida, passa pela aprovação da Secretaria e ocorre a implantação. De acordo com F, após a sua chegada e dos demais profissionais tiveram um papel significativo para o programa, pois chegaram com um engajamento e que por conta

disso a escola só cresceu nesses últimos anos, tanto crescimento profissional, como na questão das próprias características da escola.

Outro exemplo é A da E3, ao relatar que

É, então eu entrei depois, mas teve bastante apoio da equipe da Diretoria de Ensino, né? o professor do núcleo pedagógico e o supervisor na época, teve MUITO apoio na implantação das premissas, assim, teve dificuldade com alguns professores, sabe? que foram dispensados alguns que não vestia a camisa, eu não posso falar vestir a camisa, mas o professor não trabalhava de acordo com as premissas, aí cai na avaliação e tivemos que trocar, tivemos não, né? tiveram que ser trocados (PCG, A, E3, Entrevista).

Mesmo não fazendo parte do corpo da gestão no ano da implantação, A analisa que na época a gestão teve muito apoio da diretoria, do professor do núcleo pedagógico, e do supervisor, principalmente nas questões das premissas e que alguns professores não tiveram bons rendimentos nas avaliações e foram substituídos.

Já a PCG da E1, que como já exposto, entrou alguns dias após a implantação do programa relata que

Então, quem IMPLANTOU o PEI nessa escola fomos EU e a supervisora de ensino na época. Porque a diretora e a vice não conseguiram e foram desligadas do programa no final do ano. Elas TENTARAM, mas elas não conseguiram, foram desligadas do programa (PCG, M, E1, Entrevista).

Ao relatar sobre seu papel na implantação ela explica que

Foi de linha de frente, porque estávamos eu e a supervisora resolvendo todos os problemas, assim, então foi um papel de cem por cento de participação ((risos)). Eu só perdi o comecinho mesmo, os primeiros dias depois. Mas assim, pelo que eu vi esses primeiros dias não funcionaram muito bem, tanto que a coordenadora saiu, né? E aí eu entrei no lugar (PCG, M, E1, Entrevista).

A PCG da E1, avalia que sua presença foi como linha de frente junto a supervisora nas resoluções de problemas e destaca que os primeiros dias não foram bons, pois tinha ocorrido o desligamento da equipe que iniciou a implantação do PEI.

Já P da E2, nos conta que a implantação se desdobrou da seguinte forma,

Bom, em dois mil e treze eu junto com a diretora assim que a gente soube da proposta da escola se transformar, a gente elaborou um cronograma de reuniões com os pais, mandamos cartas, convidamos eles pra vir até a escola, mostramos pros pais como era a estrutura física da escola, como aconteceria a permanência da criança dentro da escola, tudo isso. Em todas NESSAS FALAS, nesses encontros eu participei ativamente (Diretora, P, E2, Entrevista).

A diretora da E2, nos relata que no ano de 2013 junto a diretora que estava na época elaboraram um cronograma de reunião para apresentar aos pais com o intuito de demonstrar como seria a estrutura física da escola, a permanência dos alunos, entre outros.

Diferentemente de P, a diretora da E3 que foi a responsável por decidir implantar o programa em sua escola, discorre que

Por ter participado de formações em São Paulo, defender o modelo, defender a qualidade pro pai do ensino a ser oferecido sem a falta de professor, no PEI não tem falta de professor e que nem, os alunos já ficam na minha escola o dia todo, manhã e tarde, mas agora com MAIS QUALIDADE, sem falta, sem mandar embora, nós não podemos mandar embora de jeito nenhum, se faltar água na escola na hora do almoço e der tempo a diretoria manda socorro, se não der tempo aí que a dirigente me autoriza, fora isso não posso dispensar aluno (Diretora, E, E3, Entrevista).

Para C que atuava na época como coordenadora

NA ÉPOCA O PAPEL MAIS IMPORTANTE, A VOZ MAIS FORTE ALI DA ESCOLA FOI DIRETORA, porque ela queria muito, o vice dela na época ele não tinha problema em relação a cargo, porque ele não era efetivo, eu fiquei meio insegura, porque ao mesmo tempo que eu queria MUITO participar do programa, vi como positivo, também tinha esse medo em relação ao cargo, mas apoiei também a diretora, nesse processo, e acho que foi FUNDAMENTAL, a diretora teve uma VOZ e uma presença assim, fundamental no convencimento aos professores, aos pais, aos funcionários, aos alunos de que seria melhor pra escola, então, acho que a direção ela foi assim, FUNDAMENTAL, ela quis muito, ela lutou muito por tudo isso e ela contou também com alguns apoio também de alguns profissionais da diretoria de ensino, de alguns professores da escola e fez toda a diferença e INCLUSIVE HOJE alguns professores que NÃO quiseram que votaram CONTRA, mas eles votaram, não era contra o programa era contra tirar o cargo dali, hoje eles estão atuando lá na escola, eles trabalham lá (Vice-diretora, C, E3, Entrevista).

A vice-diretora faz uma avaliação de que o papel da diretora foi o mais importante, pois buscou por convencer aos pais, os alunos, os professores e os funcionários, contou com o apoio de profissionais da Diretoria, bem como seu vice que na época, que não era efetivo, apoiou na decisão da implantação.

C ainda aponta que se sentiu insegura com a implantação pela questão do cargo, uma vez que para adentrar ao programa os interessados passam por etapas como credenciamento e entrevista e em alguns casos podem assumir no programa, mas não no cargo que está.

Diante das falas desses gestores é possível notarmos que o papel do gestor foi fundamental para a implantação do PEI, pois passam por uma formação sobre o programa e devem elaborar reuniões, ações, planos ou cronogramas para apresentar a comunidade, aos pais, aos alunos e aos professores, para que em seguida, repliquem as práticas, ações e mudanças aprendidas no momento da apresentação do programa em suas escolas, fato que se configura como uma das premissas do programa que é a Replicabilidade.

Percebemos que na implantação do programa nessas escolas e por meio da fala de S a inovação ao nosso ver se torna presente inicialmente na formação em que os gestores são

submetidos, antes de entrarem no PEI, porque serão por meio delas que esses profissionais que atuarão nas Escolas Ensino Integral poderão ter condições de romper com o ensino tradicionalista tão expressivo no Brasil, pois como já elucidado inovar deverá promover uma ruptura de práticas já existentes.

Como já destacado, apenas M e E participaram da implantação do programa em suas escolas, pois os demais atuavam como docentes no ano da inserção do programa e não tiveram participação direta. Com isso, tomamos como base os eixos já discutidos ao longo do trabalho, pois nas falas expressas identificamos alguns pontos elucidados nas falas dos sujeitos que contemplam nessa perspectiva de análise.

Diante disso dos relatos, percebemos que o programa trouxe como inovação na implantação melhores condições de trabalho para os profissionais, por meio do Regime de Dedicção Plena Integral, em que o profissional permanece na mesma unidade em período integral junto a seus alunos, a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) com o aumento salarial de 75% para esses profissionais, a adequação do prédio tanto para acessibilidade, como para a construção de laboratórios e refeitório, chegada de notebooks, lousas digitais, netbook aos alunos, entre outros.

Ao longo de seu desenvolvimento a inovação é percebida no protagonismo do estudante, por exemplo como relata S da E1

No protagonismo. É o que eu te disse, se você chamar ai os alunos na sala, você vai perceber que a gente reúne todo bimestre, né? a gente chama alguns alunos que são líderes de turma, que são presidentes de clube e ai vem a supervisora também, ela faz uma entrevista com eles, ELAS SAEM DAQUI, ASSIM, NOSSA, COM O OLHINHO BRILHANDO de ver como eles FALAM, como eles se EXPRESSAM, como eles realmente colocam o que acontece na escola, o que ainda tem de dificuldade, então, acho que a INOVAÇÃO é esse protagonismo, mesmo, parar com aquela questão de que o professor MANDA ali e o aluno obedece, não, é uma construção do conhecimento (Diretora, S, E1, Entrevista).

Para a diretora, a inovação está no protagonismo juvenil desses alunos, em que corresponde aos jovens como sujeitos de suas próprias ações, permitindo que estes tenham autonomia de resolver seus próprios problemas com iniciativa, liberdade e compromisso.

Para F da mesma escola, ao falar das inovações relata que

Toda. Acredito que tudo isso que falei pra você, o vocabulário, meta, é a formação docente, tem a dedicação integral, a formação do docente fica muito mais ... MAIS SIGNIFICATIVA, na escola regular fica disperso, né? o fulano cumpre uma atividade pedagógica numa escola uma hora, aí ele vai na outra hora dele, ele tá em outra escola cumprindo a hora dele lá, ou seja, desconecta ele, ele tem que está trabalhando aqui não é o que o outro coordenador está trabalhando lá, então se perde, dentro na mesma escola toda formação parte disso, muitos temas estudados até hoje foram antes discutidos por um grande

grupo, pra coordenadora poder buscar subsidio, pra fazer a formação durante, no próximo ano, então, isso pra mim é TOTALMENTE significativo, né? esse compromisso, o viver junto, conviver mesmo é uma ESSÊNCIA, a gente entra e sai com o mesmo horário, então, nesse tempo nós estamos só aqui, nós não vamos a outra escola (Vice-diretor, F, E1, Entrevista).

Semelhante a fala do vice, M relata que foram várias inovações

Eu acho que tem várias inovações, né? São na questão dos acompanhamentos mais próximo do aluno, através da tutoria, nas eletivas a oportunidade que o aluno tem de fazer e APRENDER a fazer escolhas, porque ele tem que aprender a escolher, se ele escolher um projeto que de repente é uma coisa que ele NÃO se identifica, ele vai ter que ficar seis meses ali, então eles acabam apreendendo, a gente vê nesse processo de escolha muita mudança ao longo dos seis anos de PEI que a escola tem, né? Outra coisa essa é a inovação do professor na escola, quarenta horas na escola também faz MUITA diferença, ele cria uma identificação com essa comunidade, com esse local, não é aquele professor que vem uma ou duas vezes na semana para dar duas aulas, NÃO, eles conhecem todos os alunos por nome, conhecem as famílias dos alunos, sabem quem é irmão de quem, então, eu vejo sim, eu vejo várias inovações (PCG, M, E1, Entrevista).

Diante dos excertos da E1, observamos que os mesmos consideram que o programa apresentou como inovações, não só os aspectos que estão atrelados aos alunos, como exemplo, o protagonismo e os clubes juvenis, mas também as melhorias das condições de trabalho dos profissionais do programa; a formação que ocorre na escola; a dedicação em uma única unidade escolar aliado ao tempo do aluno que proporciona relações mais próximas; e a tutoria que tem um olhar direcionado ao aluno, pois o professor deverá desempenhar um acompanhamento com seu tutorado para que possam dialogar e juntos -como protagonistas- buscar a execução dos sonhos desses jovens que está em seu Projeto de Vida.

Para a equipe gestora da E2,

Inovação foi essa na formação a gente teve as formações relacionadas a metodologias ativas, em que a criança é explorada bastante a parte lúdica dela, a ludicidade e a partir daí ela desenvolver, né? o seu raciocínio, nós também temos uma grade curricular que me favorece BASTANTE com as aulas de orientação de estudos, com as aulas de eletivas, com as PRÁTICAS experimentais nos laboratórios, então, a parte DIVERSIFICADA da escola PEI é muito interessante (Diretora, P, E2, Entrevista).

Para R,

Eu acho que a primeira coisa que com o PEI foi a INOVAÇÃO das disciplinas, NÃO FICAR SOMENTE FOCADO NA BASE COMUM, que houve a implantação da parte diversificada, que são o projeto de vida, o protagonismo, as eletivas, os clubes juvenis. Então eu acho que essa foi a grande coisa que aconteceu dentro do Ensino Integral, essa inovação, essa parte diversificada, não tá somente preocupada com o aluno, com o seu aprendizado, mas de uma forma INTEGRAL. Então, essa foi a grande inovação, e com o Ensino Integral veio também algum suporte, por exemplo, os projetores né, o refeitório melhor né, então veio alguns incentivos financeiros dentro da escola que também

ajudou bastante que é uma coisa que as outras escolas não têm (Vice-diretor, R, E2, Entrevista).

Para os profissionais da E2 a inovação esteve presente também na formação dos professores que atuam nessas escolas, como também no diferencial das disciplinas eletivas: com projeto de vida, o protagonismo, as eletivas, os clubes juvenis, entre outros.

Outro aspecto que elencaram como inovador, diz respeito, as questões estruturais e de recursos, como as adequações das escolas na criação dos refeitórios, dos laboratórios, bem como a inserção tecnológica nas salas de aula que contribuem para qualidade de ensino, a exemplo, dos notebooks, lousa e projetores.

Já para a E3, a diretora conta que

A inovação que teve foi na melhoria da aprendizagem, na melhoria do relacionamento professor-aluno, aluno-aluno, professor-gestão, gestores-professores e gestores, porque veja como que é cuidado o trabalho do professor, diretor enxerga, o vice enxerga, o coordenador geral enxerga e quem tá com ele IMEDIATO é o coordenador de área. Com todo um preparo pra aulas, com todo apoio, então, por exemplo, o professor de ciências vai trabalhar uma experiência lá e não tem aquele material na escola, ele vai pedir, o PCA vai ajudar, o PCG vai ajudar, a vice vai ajudar e eu vou ajudar. Se não tiver nós fazemos uma vaquinha e compramos o material, entendeu? [...] É nesse sentido que o PEI é bom, porque MUDA a maneira de ser do professor, ele muda, não é VOCABULÁRIO bonito que professor tem, ele adquire sim, porque ele é obrigado a muita leitura, PRA NÃO FICAR PRA TRÁS (Diretora, E, E3, Entrevista).

Semelhante a fala de E, o PCG nos conta que

A inovação é de todos os sentidos. Eu achei a natureza pedagógica, sabe? tecnológica, NOSSA a escola foi toda equipada, toda estruturada como é que fala? Essa questão tecnológica, projetor, essa questão tecnológica o CRESCIMENTO PEDAGÓGICO foi diferenciado, sim, a busca por resultados, É DIFERENTE A FORMA COMO É BUSCADO, SABE? no protagonismo de aluno, é na valorização do projeto de vida desse aluno que faz com que ele busque a excelência acadêmica, sabe? (PCG, A, E3, Entrevista).

Para A, o mesmo em uma avaliação sobre o desenvolvimento da escola destaca que a inovação esteve presente em todos os sentidos, na natureza pedagógica, nos recursos tecnológicos, exemplificando sobre a inserção dos projetores, a infraestrutura, o crescimento pedagógico em relação a busca por resultados, o protagonismo e o projeto de vida para conquistar a excelência acadêmica.

Já a vice-diretora da escola narra que a inovação foi de tamanha magnitude que estão exteriorizando as práticas do PEI na rede regular

OLHA O PEI TROUXE MUITA NOVIDADE QUE TANTO QUE FOI BOM QUE HOJE A REDE REGULAR, ELES ESTÃO LEVANDO PRA REDE

REGULAR, né? por exemplo, projeto de vida é uma inovação do Programa Ensino Integral, a tutoria é uma inovação do Programa Ensino Integral, as aulas de orientação de estudo, aula de protagonismo juvenil é uma inovação do programa, SALA AMBIENTE é uma inovação do programa, aulas práticas tanto de matemática, quanto de ciências é uma inovação do programa, tutoria eu acho que que já falei, né? aula de nivelamento que os alunos tem, oportunidade de trabalhar com defasagem, também é uma inovação do programa, clube juvenil, líderes de turma, então, tudo isso é inovação que o programa trouxe pra nossa escola (Vice-diretora, C, E3, Entrevista).

Como já destacado, C avalia que o inovador do PEI está no currículo do programa, com a elaboração do Projeto de Vida; a Tutoria; as aulas de orientação de estudos; o Protagonismo Juvenil; a sala ambiente; as aulas práticas de Matemática e Ciências; o processo de nivelamento, que busca pelas defasagens dos jovens para suas melhorias; os clubes juvenis; os Líderes de Turma; entre outros. Para a vice diretora, as inovações do programa para a educação foram tão expressivas que estão levando para o Ensino Regular.

Diante da fala desses sujeitos, observamos que os mesmos avaliam que o programa apresentou diversas inovações para os rumos da educação paulista, ou seja, as inovações estão presentes e relacionadas em 4 aspectos diferentes: Docente, Discente, Escola e Currículo/organização.

No que tange a relação professor, encontra-se inovações em suas formações continuadas; nas melhorias do trabalho docente, com o RDPI que garante ao profissional atuar na mesma escola sem precisar assumir outras jornadas de trabalho para completar sua carga horária; a GDPI que permite um aumento salarial dos profissionais em 75%; o comprometimento com seu trabalho e a sua linearidade por estar em uma única escola; como também o relacionamento e compromisso com os demais profissionais.

Já a relação discente, encontramos as inovações no que diz respeito ao aluno como protagonista de suas ações, sendo fonte de iniciativa, compromisso e liberdade; o comprometimento relacional com seus pares; a excelência acadêmica, com o avanço em suas aprendizagens; e o aumento expressivos dos resultados, a exemplo do IDESP; entre outros.

Na questão da escola, podemos observar que a inovação se mostrou presente em duas vertentes: a tecnológica, com a inserção de lousas digitais, notebook para os docentes, netbook aos alunos, projetores e Datashow; e a inovação estrutural, com a construção de dois laboratórios, um seco e um molhado; o refeitório fechado para os alunos; sala de leitura; sala ambiente; aspectos de acessibilidade, entre outros.

E por fim, ao currículo/organização que se configura como integrado e interdisciplinar, ou seja, diferente de outras experiências de ampliação do tempo não ocorre a separação das disciplinas da BNCC e da Parte Diversificada. Além desse fator, o currículo trouxe como

diferencial as aulas de Projeto de Vida, tutoria, orientação para estudos, aula de protagonismo juvenil, aulas práticas em laboratórios, nivelamento, clube juvenil, líderes de turma, entre outros.

É verdade que essas inovações não se configuram como individuais, uma vez que os 4 aspectos identificados nas falas dos participantes interagem, se afetam, se transformam e se complementam quando alinhadas à extensão do tempo dos envolvidos, o que por sua vez culmina e garante a formação do jovem autônomo, solidário e competente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desse trabalho nos remete ao retorno aos eixos basilares que nortearam nosso olhar para a construção do texto, a saber as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa.

De modo geral, os resultados nos possibilitaram perceber que as equipes de gestão escolar das escolas E1, E2 e E3 concebem o PEI como um programa que apresenta avanços em sua estrutura e caracteriza-se como uma política de formações, tanto discente como docente, de comprometimento com melhorias na organização e a qualidade do ensino. Para eles um grande diferencial do programa está em sua horizontalidade, no seu currículo interdisciplinar e nos componentes curriculares que permitem a formação do jovem autônomo, solidário e competente.

Ainda apontam que implantação do programa veio como uma política que oportunizou a ressignificação de olhares, tanto dos docentes como dos discentes sobre a escola, o ensino e as relações no cotidiano escolar. Ou seja, com o PEI foram oportunizadas mudanças e transformações não apenas na qualidade do ensino, mas também no envolvimento e compromisso dos jovens com a escola, assim como dos profissionais da educação com a instituição. No entanto, por mais conquistas que esse programa vem apresentando, especialmente aos jovens em situação de vulnerabilidade, o PEI já tem apresentado inúmeros desafios para sua continuidade nos moldes em que foi proposto. Por exemplo, ampliar as escolas para comporem o programa sem o devido aporte financeiro precariza uma experiência exitosa que poderia ser implementada com mais qualidade para a promoção de uma formação plena para os estudantes.

Os resultados qualitativos que o programa tem proporcionado aos estudantes comparecem nas falas dos participantes da pesquisa. A melhoria do desempenho dos estudantes, por sua vez, é captada por meio do IDESP e com as correlações que a escola tem construído ao colocar em prática o currículo.

Ainda, apreendemos que o programa apresenta falta de recursos humanos e financeiros, assim como a falta de manutenção por parte da SEE/SP, fator que nos preocupa, pois o PEI vem fazendo diferença na vida desses alunos e dando melhores oportunidades de vida, de melhorias na qualidade de ensino e de acesso aos aspectos, éticos, estéticos, lúdicos e epistemológicos. Se o estado de São Paulo, por meio da SEE/SP não dedicar esforços, incluindo o aporte financeiro para que o programa permaneça em desenvolvimento esse programa poderá se tornar mais uma experiência de ampliação do tempo para se fazer mais do mesmo.

Em síntese, diante da fala dos sujeitos observamos que o Programa Ensino Integral vem se configurando semelhante para as três escolas, entretanto, cada uma apresenta expressivamente pontos que consideramos mais relevantes, visto que esses pontos possivelmente são/ estão atrelados a localidade da escola. Com isso, o PEI vem se configurando nessas escolas em três aspectos: sobre a disciplina discente, que trouxe esses alunos que se sentiam segregados da sociedade, o programa trouxe oportunidades para se sentirem parte dela; sobre o ingresso das famílias como parte da vida escolar de seus filhos e como sujeitos colaboradores da aprendizagem; e o docente que com o programa encontra-se realizado profissionalmente, mais comprometido e compromissado, além de poder ter a oportunidade de melhores condições de trabalho.

Mediante a esses resultados, observamos que a trajetória educacional desses profissionais apresentaram fatores e condições que corroboraram, de certa forma, para que conseguissem promover as ações do PEI na escola de forma eficiente, ou seja, não basta a escola e sua comunidade aceitar uma política que tem por objetivo a promoção da educação, mas sim, é preciso que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem estejam abertos ao novo e a se inovar. É frente a isso, que o caminho profissional relatado por esses sujeitos se assume como um fator que merece destaque em novas pesquisas, pois é diante desse percurso docente que é possível desenvolver novas ações para a promoção do ensino.

Outro foco de nosso estudo voltava-se à inovação e como ela, se houvesse, era percebida pelos gestores. A esse respeito, vale lembrar que a educação sempre esteve atrelada aos interesses dos mais favorecidos e as classes mais necessitadas tinham como educação aquela mais minimalista, com uma formação mais voltada aos processos de letramento, pouco tempo de escola, currículo mais voltado ao mercado de trabalho, em que se formava em massa (quantitativamente).

É diante disso, que estudiosos buscavam por alterar essa concepção tradicional de ensino e inovar em seu currículo, no tempo e espaço, bem como no modelo de educação que vinha se desdobrando. Neste bojo, a inovação se apresentou como uma salvação para a classe dominada que podia contribuir por uma formação mais qualitativa para todos.

Diversos autores destinaram seus estudos em conceber como essa concepção poderia contribuir para o aperfeiçoamento da educação, ao discorrem que com a inovação é possível recriarmos; inventarmos; mantermos o que se deseja inovar, mas alterar suas finalidades; causar melhorias com as tecnologias, entre outros.

Com isso, enxergamos que o ensino integral possui relação com a inovação, uma vez que esse modelo de ensino não apenas forma indivíduos diferente da educação regular, mas

inova no tempo, no currículo e nas práticas. Diante disso, ao nosso ver não estamos tratando de inovação, mas de *inovações* que consistem em uma concepção ativa que causam aperfeiçoamentos, melhorias em um determinado contexto e situação em um determinado espaço e tempo, pois tem como intuito romper de forma pragmática com aspectos que se encontram enraizados.

Sendo assim, as falas dos participantes da pesquisa revelam que a inovação se mostrou presente desde a implantação do programa de diversas formas, por exemplo, por meio das formações que foram oferecidas aos profissionais das escolas que assumiram o PEI para que tivessem condições técnicas, pedagógicas e materiais de colocar em prática o modelo inovador que o programa assumiu, pois de nada adianta inovar nas propostas de ensino e manter as práticas tradicionais cristalizadas.

Ainda no que se refere a inovação, os participantes apontaram que ela está atrelada ao docente, aos alunos, a escola e ao currículo/organização se configurando no que concebemos por inovações e não inovação. Essas inovações se configuram em naturezas profissionais, estruturais e pedagógicas, uma vez que como já elucidamos as inovações se constituem como aspectos ativos, pois ao serem aplicadas na prática causam melhorias e aperfeiçoamentos no contexto/ tempo em que estão inseridas.

Dessa forma, o programa pode ser considerado uma proposta inovadora por buscar meios de metodologias diversificadas, modelos tanto pedagógicos como de gestão diferenciados, melhoria não só das aprendizagens dos alunos, mas as condições de trabalho de seus profissionais por meio do RDPI e pela valorização com a GDPI.

Reconhecer que é preciso promover condições melhores de trabalho para contribuir com a promoção da qualidade de ensino já é uma proposta inovadora, mas não basta estar no papel, preciso colocar no chão da escola e aperfeiçoar tudo que a envolve considerando as realidades em que o PEI é assumido.

Por fim, é preciso que o governo não apenas coloque princípios que o programa deve seguir, mas que se mantenha aliado em sua execução, manutenção e como aporte para os novos desafios.

Partindo de todo o exposto, vislumbrando a importância da inovação na educação e a relevância educacional do Programa Ensino Integral dentro das escolas, foi identificado através do diálogo com os gestores de o programa apresenta: contribuições, avanços, progressos, ressignificações, qualidade, disciplina, envolvimento, reforma, entre outros aspectos, positivos e necessários para a melhoria da qualidade do ensino. Todavia, da mesma forma que o programa tem seu lado positivo, identificamos algumas fragilidades e algumas das dificuldades que toda

comunidade escolar enfrenta com a falta de apoio das políticas públicas. Ou seja, aspectos como: burocracia, recursos específicos, falta de profissionais substitutos, acarretaram limitações ao progresso do programa, afetando diretamente a qualidade da educação que os alunos precisam e já sentem na prática.

Assim, quando não se tem recursos necessários, a falta de verbas, a manutenção dos materiais, a escassez de formações, as adequações de espaços, entre outras problematizações que foram elencadas pelos gestores impactam negativamente no desenvolvimento do trabalho ou pode levar à sua estagnação.

Sendo assim, esse projeto trouxe à tona a concepção que o Programa Ensino Integral pode oferecer uma educação com um ensino de qualidade e formação de cidadania e que há a presença de *inovações* quando trazem para dentro dos espaços escolares, seja de forma objetiva e/ou subjetiva, material e/ou imaterial. Para que esses progressos se mantenham nas escolas e os avanços se repliquem nas demais instituições de ensino público é necessário a continuidade dos estudos referentes ao programa; as discussões referentes aos pontos positivos e os aprimoramentos que são necessários para a sua aplicabilidade; e a intensa atuação do estado no que se refere as políticas públicas, às implantações de ações positivas ao programa, fundamente o aporte financeiro.

6. REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. C. S. B da S. **A atuação do professor coordenador pedagógico de área do conhecimento e seus desdobramentos no Programa de Ensino Integral da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Araraquara, 2017.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.
- ALVES, A. V. M. **Implicações do programa ensino integral para o trabalho docente: O olhar dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, 2017.
- ALVES, R. M. **Educação integral, espaço escolar e intersectorialidade no Programa Escola Integral de Limeira/SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2018.
- ARCO, D. B. D. **A formação continuada docente no Ensino Médio do Programa de Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo: possibilidades e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto, 2018.
- BABALIM, V. de S. **Escola de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, 2016.
- BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, Jul-Dez 2006.
- BAPTISTA, F. F. C. M. E. **Educação e ensino integral e a gestão escolar: tempos e contratempos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2015.
- BARBOSA, R. C. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- BATISTA, E. C; MATOS, L. A. L; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v.11, n.3, p.23-38, 2017.
- BENGOZZI, E. A. **O programa Ensino Integral nas escolas de Ensino Médio do estado de São Paulo: a disciplina Projeto de Vida como eixo central**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda, 2016.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Presidência da República**. BRASIL, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Novo Mais Educação, Portaria MEC nº 1.144/2016, Resolução FNDE nº 17/2017, Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 08 de Set 2020.

BRASIL. Plano Nacional de Educação nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Presidência da República**. BRASIL, 2014.

CAIUBY, B. B; BOSCHETTI, V. R. Uma escola de tempo integral. **Laplage em Revista**, vol.1, n.1, jan.-abr, p.84-97, 2015.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, A. P. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Vol. 26. n. 1, p. 85-99, 1992.

CASAGRANDE, A. L; ADAM, J. M. Ensino médio de período integral, juventude e carreira docente: o caso de São Paulo. **Revista Prática Docente**. v. 3, n. 1, p. 263-278, jan/jun 2018.

CASTRO, C. S de A. **Professor e autonomia à luz do espelho: reflexos convergentes? O discurso de professores-tutores de Ensino Médio do Programa Ensino Integral da rede oficial do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, 2017.

CAVALIERE, A.M. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 3, n.6, jul/dez 2002.

CAVALIERE, A.M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n 100 (Especial), p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, 2009.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. Vol. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CAVALIERE, A.M; MAURICIO, L.V. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.42, n. 28, p.251-273, jan./abr. 2012.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios vocacionais (1961-1969)**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2010.

CLEMENTE, V. A. P. da S. **Ação supervisora nas escolas do programa ensino integral da rede estadual de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, 2015.

COELHO, L. M. C da C. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

- COSTA, A.C.G. Protagonismo Juvenil: Adolescência, **Educação e Participação Democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: USP/Pró-Reitoria de Graduação, 2008.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução de Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001. 351 p.
- DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, p. 31-50, 2002.
- DIAS, V. C. **Os docentes e o planejamento educacional**: Estudo de caso sobre o Programa São Paulo faz Escola em três escolas públicas estaduais de Votorantim – SP. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2017.
- DIAS, V. C. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 2018.
- Dicionário Consultado em Dicionário Online de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/inovacao/>. Acesso em: 27 de julho de 2020.
- DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n. 24, p. 213-225, 2004.
- DUTRA, T; MOLL, J. A Educação Integral no Brasil: Uma análise histórico sociológica. **Revista Prática Docente**. v. 3, n. 2, p. 813-829, jul/dez 2018.
- FERRETTI, C. J; VIANNA, C. P; SOUZA, D. T. de. Escola pública em tempo integral: o Profic na rede estadual de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, p.5-17, fev. 1991.
- FONTENELLE, I. A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan.-fev. 2012.
- GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: Inovações em Processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GANZELI, P. Reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011), Programa Ensino Integral (2012): administração pública gerencial em processo. **Revista Exitus**. Vol. 9, n. 3, p. 33 - 58, Jul-Set 2019.
- GARCIA, W. E. (Org). **Inovação Educacional no Brasil**: Problemas e perspectivas. São Paulo: Autores Associados. 1980.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Edição. Atlas Editora. São Paulo, 2002.

- GOLDBERG, M. A. A. Inovação educacional: a saga de sua definição. In: GARCIA W. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: Problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1980.
- GOMES, D. J. **Programa de educação integral em Pernambuco e as escolas de Referência: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2016.
- GONÇALVES, H. J. L.; BONI, B. R.; GOMES, A. C. R. Currículo interdisciplinar no ensino integral: concepções de professores paulistas de Ciências da Natureza e Matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 645-658, maio/ago. 2019.
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- HUBERMAN, A. M. **Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo da inovação**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiás: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA, João F; TOSCHI, Mirza S. O Sistema de Organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. ver. ampl. São Paulo: Cortez, 2012. P. 435-477.
- LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**. v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.
- LOPES, M. F. A; BORGHI, R. F. Programa Ensino Integral paulista: a organização do trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**. v. 29, n.60, p. 47-62, Jan-abr. 2019.
- LUDKE, M; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 8, p. 1159-1180, set/dez. 2004.
- LUZ, R. C. R da. **A Educação Integral e a prática nas Escolas de Ensino Fundamental de Tempo Integral de um município do Vale do Paraíba Paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, 2017.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. (Org.). **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010, p. 1-23.
- MATHIAS, S de. L. A. **O programa mais educação na diretoria de ensino região de Marília – SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Marília, 2015.

MAURÍCIO, L. V. Educação integral e tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, 2009.

MECCA, M.D.G. **Educação Integral**: Texto e contexto na rede pública de ensino do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, 2012.

MENEZES, J. S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teorias, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n. 3: p. 621-626, 2012.

MINAYO, M. C de S. Ciência, técnica e arte: Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria método e criatividade. Petrópolis: Vozes, p. 09-29, 2002.

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 educativo. Porto Alegre: Penso, p. 129-146, 2012.

MORAIS, E. V de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do Programa de Educação Integral. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

NAKAMURA, M. E. F. P. (2016). Os Ginásios Vocacionais Estaduais: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. In: **História oral, práticas educacionais e interdisciplinaridade**, Anais 13 Encontro Nacional de História Oral, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NUNES, J. O. R.; GOUVEIA, I. C. M. C. ; GOUVEIA, J. M. C. ; TERUYA, H. S. ; CORREIA, R. C. M. ; MALDONADO, M. A. ; ROSS, J. L. S. **ATLAS AMBIENTAL ESCOLAR DE PRESIDENTE PRUDENTE**, SÃO PAULO, BRASIL. 01. ed. Presidente Prudente, SP: Ed. do Autor, 2017. v. 01. 01p.

OLIVEIRA, L.B.S de. **O programa mais educação**: um estudo da implantação em uma unidade escolar paulista. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, B. P de. **O essencial é invisível aos olhos**: a emulação à escola produtivista e a subsunção das múltiplas jornadas das professoras no programa de ensino integral de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, 2017.

PACHECO, M. M. D. R; CASTRO. C. S de A. O professor tutor do Programa Ensino Integral PEI/SP: sujeito de autonomia? **ECCOM**, v. 8, n. 16, jul./dez. 2017.

PAES, M. S. P. **Educação para o trabalho e escola em tempo integral**: análise da formação oferecida aos jovens no ensino médio no estado de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Rio Claro, 2019.

PANTALEONI, L. M da S. **O Papel da Arte no Novo Modelo de Ensino – PEI Programa Ensino Integral – na E.E. Cel. Raul Humaitá Villa Nova.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

PARO, V. H; FERRETTI, C. J; VIANNA, C. P; SOUZA, D. T. **Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988, 225 p.

PASCUAL, R. **La gestión educativa ante la innovación y el cambio.** Madrid, 1998.

PEREIRA, F. S de C. **Política educacional e o direito de brincar: proposta de educação integral na zona oeste de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2016.

PEREIRA, B. C. **Relações entre projetos de vidas e variáveis do contexto escolar e familiar.** Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2019.

PESENTE, A. M. D. **Formação do professor protagonista no programa ensino Integral do Estado de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.

PETRENAS, R de C; ARAUJO, P. M. de; RIPA, R. Reflexões sobre a escola de período integral: análise de um projeto em desenvolvimento numa escola do interior paulista. **Olhar de Professor**, vol. 12, n. 1, p. 147-166, 2009.

PINTO, H. V. S. **O olhar do jovem sobre o programa ensino integral.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, 2016.

QUARESMA, D. G. **Gestão democrática na escola de ensino integral: limites e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

REPISSO, E. B. **A implantação da escola de tempo integral num município do interior paulista: limites e possibilidades.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, 2017.

RIBEIRO, M. L. S. O Colégio Vocacional “Oswaldo Aranha” de São Paulo. In: GARCIA W. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: Problemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1980.

RINALDI, R. P. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

RINALDI, R. P; SILVA, N. S. Educação Integral: entre o passado e o futuro. **Educação em revista**, Marília, v. 18, p. 121-138, 2017.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** ROSA, E. F. F. (Trad.). 4 ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, C. G. B dos. **Análise do processo de avaliação do desempenho docente nas escolas do programa de ensino integral (PEI) de São José do Rio Preto**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

SANTOS, M. L. S; SILVA, K. N. P; SILVA, V. C. Trabalho docente e ampliação da jornada escolar no ensino médio – intensificação em Escolas de Referência da Rede Estadual de Pernambuco. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, n. 18, 2018.

SÃO PAULO (Cidade). Decreto n. 42.832, 7 de fevereiro de 2003. Cria os Centros Educacionais Unificados que especifica. **Legislação Municipal**, SÃO PAULO, 2003. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-42832-de-06-de-fevereiro-de-2003#:~:text=Cria%20os%20Centros%20Educacionais%20Unificados%20que%20especifica.&text=Cria%20os%20Centros%20Educacionais%20Unificados%20que%20especifica.,-MARTA%20SUPLICY%2C%20Prefeita>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado), **Resolução SE s/nº**, de 23 de janeiro de 2020. Altera a Resolução SE 68, de 12-12-2019, que altera a Resolução SE 52, de 2-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. SÃO PAULO, 2020. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%20S_N1.HTM?Time=10/09/2020%2012:22:16. Acesso em: 15 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado), **Resolução SE-68**, de 17 de dezembro 2014. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. SÃO PAULO, 2014f. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_15.HTM?Time=10/09/2020%2012:25:18. Acesso em: 16 ago. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Diretrizes do programa ensino integral**. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO. **Tutorial de Recursos Humanos Programa Ensino Integral**. São Paulo: SEE: 2014.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do Gestor: Ensino Integral. **Diretrizes do programa Ensino integral**, São Paulo, 1. ed, 2014a.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do Gestor: Ensino Integral. **Modelo de gestão do Programa Ensino Integral**, São Paulo, 1. ed, 2014b.

SÃO PAULO (Estado). Caderno do Gestor: Ensino Integral. **Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares**, São Paulo, 1. ed, 2014c.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 25.469, 7 de julho de 1986. Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas. **Jusbrasil**, São Paulo, 1986. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/15V2bFVP7IR3Hkt1Y8PuETHVDKRsVY-4sPOFh7618j2g/edit#>. Acesso em: 11 Ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 57.571, 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, SÃO PAULO, 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 59.354, 15 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, SÃO PAULO, 2013. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2013/decreto-59354-15.07.2013.html#:~:text=Artigo%201%C2%BA%20%2D%20O%20Programa%20Ensino,pesoa%20humana%20e%20seu%20preparo>>. Acesso em: 12 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 64.881, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**, SÃO PAULO, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193361>. Acesso em: 09 set. 2020.

SÃO PAULO (Estado). 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 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. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. SÃO PAULO, 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Programa%20Ensino,nas%20escolas%20estaduais%20de%20ensino>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012 (Atualizada até a Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro 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. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. SÃO PAULO, 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1164-04.01.2012.html#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%201.164%2C%20DE%204%20DE%20JANEIRO%20DE%202012,Integral%2C%20e%20d%C3%A1%20provid%C3%Aancias%20correlatas>. Acesso em: 13 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 25**, de 13 de março de 2018. Altera a Resolução SE 68, de 17-12-2014, que dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral. SÃO PAULO, 2018. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/25_18.HTM?Time=10/09/2020%2012:28:31. Acesso em: 14 ag. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 4**, de 3 de janeiro de 2020. Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. Disponíveis em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/4_20.HTM?Time=10/09/2020%2013:04:47. Acesso em: 10 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 52**, de 2 de outubro de 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. SÃO PAULO, 2014e. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/52_14.HTM?Time=10/09/2020%2012:07:35. Acesso em: 14 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 57**, de 25 de outubro de 2016. Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_16.HTM?Time=10/09/2020%2012:37:32. Acesso em: 13 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 57**, de 6 de setembro de 2018. Altera a Resolução SE 57, de 25-10-2016, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas. Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/57_18.HTM?Time=10/09/2020%2012:44:06. Acesso em: 14 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 6**, de 9 de janeiro de 2020. Altera a Resolução SE 68, de 12-12-2019, que altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI. SÃO PAULO, 2020. Disponível em:

<http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O%20SE%206.HTM?Time=10/09/2020%2012:16:20>. Acesso em: 16 ago. de 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 68** de 12 de dezembro de 2019. Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas. SÃO PAULO, 2019.

Disponível em:

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_19.HTM?Time=10/09/2020%2012:12:58. Acesso em: 15 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 69**, de 12 de dezembro de 2019. Altera a Resolução SE 60, de 06-12-2017, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. SÃO PAULO, 2019.

Disponível em: <

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/69_19.HTM?Time=10/09/2020%2011:15:37>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 7**, de 17 de janeiro de 2020. Altera a Resolução SE 60, de 06-12-2017, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. SÃO PAULO, 2020. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/7_20.HTM?Time=10/09/2020%2011:16:19. Acesso em: 12 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 7**, de 18 de janeiro de 2006. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral. SÃO PAULO, 2006. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/07_06.HTM?Time=4/12/2008%204:28:29%20PM. Acesso em: 11 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 80**, de 13 de dezembro de 2018. Altera a Resolução SE nº 57, de 25-10-2016, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/80_18.HTM?Time=10/09/2020%2012:58:48. Acesso em: 15 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 89**, de 9 de dezembro 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. SÃO PAULO, 2017. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32. Acesso em: 15 ago. 2020.

SAVIANI, D. A Filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. **Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo, Editora Cortez, 1980.

SCHERRER, F. de S. **Contribuições do programa ensino integral (PEI) para construção do projeto de vida dos alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2019.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.100-124.

SILAZAKI, R. P. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente, 2017.

SILVA, N. S. **Formação de Professores e a Escola de Tempo Integral no Município de Araçatuba: Práticas, desafios e possibilidades**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Unesp, Campus de Presidente Prudente, São Paulo, 2016.

SILVA, F. C da. **Relações de gênero no contexto do programa de educação Integral (PEI): os desafios dos conteúdos da jornada ampliada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

TALAVERAS, A. L. R. **Concepções dos gestores escolares sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais de Marília.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Marília, 2017.

TOMAZ, R.A.F. **O ensino religioso na educação integral: Inovação ou repetição?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

URBINI, L. F. **Educação integral e capital financeiro: A participação do Itaú Unibanco nas políticas de educação entre 2002 e 2014.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

VAILLANT, D; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar as quatro etapas de uma aprendizagem.** 1. Ed. Curitiba: UTFPR, 2012.

VALENTIM, G. A. **Programa Ensino Integral e Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo: permanências e mudanças.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018.

VENDRAMINI, C. A. **Educação de Tempo Integral: Um estudo exploratório em um município do interior paulista.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2017.

VIEIRA, R de A. **Sentidos e significados constituídos por um diretor de escola voltada aos anos iniciais do ensino fundamental e vinculada ao Programa Ensino Integral (PEI) quanto ao seu papel como mediador de conflitos em sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICES 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Antes de iniciarmos a entrevista, preciso fazer a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que é um documento obrigatório do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e que o(a) senhor(a) pode tirar todas as suas dúvidas para que depois possamos iniciar a entrevista. Uma cópia do documento deve ser assinada e uma ficará com o(a) senhor(a). Qualquer dúvida sobre o procedimento ético da pesquisa pode ser esclarecida ao(à) senhor(a) por meio dos telefones do CEP ou do pesquisador e sua orientadora.

Podemos iniciar?

Caro(a) Participante

Os pesquisadores Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi e Renan Moreira Ulloffo, estão desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado “Programa de ensino integral: percepção de gestores das escolas estaduais de Presidente Prudente- SP” e, nesse sentido, solicitam a sua colaboração para responder sobre o perfil profissional e também dialogar sobre aspectos do Programa de Ensino Integral a partir de questões norteadoras.

Contamos com a sua valiosa colaboração e agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

Esclareço que nosso roteiro está organizado em 3 eixos:

1 INGRESSO NO MAGISTÉRIO

2 INGRESSO E ATUAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

3 ATUAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR COM O PEI

A. INGRESSO NO MAGISTÉRIO

- Quais as razões ou motivações para escolher a docência como profissão?
- Em que ano ingressou na carreira do magistério como professor(a)?
- Quando ingressou na carreira como professor(a) por meio de concurso público na rede estadual de ensino de SP?

B. INGRESSO E ATUAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

- Qual motivação ou razão o levou à atuação na gestão escolar?
- Em que ano ingressou na gestão escolar? Ingressou na função que ocupa atualmente? * Em caso negativo, pode contar a sua trajetória na gestão escolar até os dias atuais?

- Como se deu o início da sua carreira na equipe de gestão escolar?
- Quais os principais desafios você enfrentou nesta função/cargo no início da carreira?
- O que poderia ter contribuído nesta experiência para auxiliá-lo a desenvolver seu trabalho na escola?
- Qual o papel do gestor (diretor, vice-diretor ou professor coordenador geral) na escola da rede estadual de SP?
- Para você o que um bom gestor precisa conhecer, saber e fazer para desenvolver bem o seu trabalho?
- Quais os principais desafios o gestor enfrenta na atualidade?

C. ATUAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR COM O PEI

- Qual motivação ou razão o levou à atuação na escola com o PEI?
- Em que ano ingressou na gestão escolar com o PEI? Ingressou na função que ocupa atualmente? *Em caso negativo, pode contar como foi a sua trajetória na escola com o PEI?
- O que é o Programa de Ensino Integral para você? Qual a sua relevância na/para a escola? E os seus desafios?
- Quando ocorreu e como foi a implantação do PEI em sua escola? Houve alguma mudança com o desenvolvimento do programa? *Em caso afirmativo pode explicar quais?
- Qual foi o papel da equipe de gestão escolar para implantação do PEI? E o seu especificamente?
- Quais eram as suas expectativas ao ingressar em uma escola com o PEI?
- Quais os principais desafios (ou dificuldades ou necessidades) você enfrenta no cargo/função que ocupa?
- Comente sobre as diferenças e semelhanças (se houver) entre ser gestor em uma escola com o PEI e naquelas que não desenvolve esta proposta? Comente.
- Com o PEI você considera que houve algum tipo de inovação? De que natureza?

APÊNDICES 2 - QUESTIONÁRIO

Caro(a) Participante

Os pesquisadores Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi e Renan Moreira Ulloffo, estão desenvolvendo o projeto de pesquisa intitulado “Programa ensino integral: percepção de gestores das escolas estaduais de Presidente Prudente – SP” e, nesse sentido, solicitam a sua colaboração para responder ao breve questionário que versa sobre o perfil profissional do participante.

Contamos com a sua valiosa colaboração e agradecemos antecipadamente por dispensar parte do seu valioso tempo.

A. PERFIL DO PARTICIPANTE

Gênero:

Idade (em anos):

Escola em que atua:

Vínculo empregatício:

Cargo/função em que atua:

Tempo de atuação no cargo/função? (em anos):

B. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Formação inicial – Universidade:

Curso de graduação / ano de conclusão:

Formação continuada (pós-graduação) – Universidade Curso de especialização / Área de conhecimento:

Carga horária:

Ano de início:

Ano de conclusão:

Curso de Mestrado (acadêmico ou profissional) / Área de conhecimento: Ano de início:

Ano de conclusão:

Tema de pesquisa:

Curso de Doutorado (acadêmico ou profissional) / Área de conhecimento: Ano de início:

Ano de conclusão:

Tema de pesquisa:

Curso de Pós-doutorado (acadêmico ou profissional) / Área de conhecimento: Ano de início:

Ano de conclusão: Tema de pesquisa:

ANEXO 1 – Documentos orientadores da implantação e implementação do PEI

Tipo de documento	Número do documento	Ano	Ementa
Lei	1.164	04-01-2012	Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção 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.
Resolução SE	22	14-02-2012	Dispõe sobre as atribuições de Professor Coordenador nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral.
Lei	1.191	28-12-2012	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.
Resolução SE	06	31-01-2013	Dispõe sobre Orientações Técnicas a integrantes do Quadro do Magistério – QM, participantes do Programa Ensino Integral, no ano letivo de 2013.
Decreto	59.354	15-07-2013	Dispõe sobre o Programa Ensino Integral de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012.
Resolução SE	60	30-08-2013	Dispõe sobre a atuação de professor em Sala/Ambiente de Leitura, nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas.
Resolução SE	65	16-09-2013	Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais para a atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral, e dá providências correlatas.
Resolução SE	87	20-12-2013	Dispõe o calendário das escolas participantes do Programa Ensino Integral para o ano letivo de 2014.
Resolução SE	52	02-10-2014	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.
Resolução SE	67	16-12-2014	Dispõe sobre a gestão de pessoas, integrantes do Quadro do Magistério, nas unidades escolares do Programa Ensino Integral que especifica, e dá providências correlatas.
Resolução SE	68	17-12-2014	Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral.
Resolução SE	06	23-02-2015	Altera dispositivos da 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 4-1-2012, e dá providências correlatas.

Resolução SE	19	02-04-2015	Dispõe sobre postos de trabalho de Professor Coordenador nas escolas do Programa Ensino Integral nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Resolução SE	09	29-1-2016	Altera a Resolução SE 3, de 28-1-2011, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de Projetos da Pasta aos docentes do Quadro do Magistério.
Resolução SE	57	25-10-2016	Dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas.
Resolução SE	25	13-03-2018	Altera a Resolução SE 68, de 17-12-2014, que dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral.
Resolução SE	57	06-09-2018	Altera a Resolução SE 57, de 25-10-2016, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas O Secretário da Educação, à vista do que lhe representou a Coordenação de Gestão da Educação Básica – CGEB.
Resolução SE	80	13-12-2018	Altera a Resolução SE nº 57, de 25-10-2016, que dispõe sobre o processo seletivo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, e dá providências correlatas.
Resolução SEDUC	44	10-09-2019	Dispõe sobre a expansão do Programa Ensino Integral – PEI no âmbito da rede estadual de ensino de São Paulo e dá outras providências.
Resolução SE	68	12-12-2019	Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas.
Resolução SE	68	13-12-2019	Altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, Dispõe sobre a organização sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas.
Resolução SE	04	03-01-2020	Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas.
Resolução SE	06	09-01-2020	Altera a Resolução SE 68, de 12-12-2019, que altera a Resolução SE 52, de 02-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI.
Resolução SE	08	17-01-2020	Dispõe sobre o processo de credenciamento de profissionais do Quadro do Magistério, para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas.

Resolução SE	10	22-01-2020	Dispõe sobre a gestão de pessoas dos integrantes do Quadro do Magistério nas escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI, que ofertamos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio e dá providências correlatas.
Resolução SE	s/nº	23-01-2020	Altera a Resolução SE 68, de 12-12-2019, que altera a Resolução SE 52, de 2-10-2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral – PEI e dá providências correlatas.
Resolução SE	49	19-7-2013	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas
Resolução SE	84	19- 12- 2013	Dispõe sobre a avaliação do desempenho de servidores do Quadro do Magistério no Programa Ensino Integral
Resolução SE	58	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