

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS**

PEDRO HENRIQUE REATO CISI

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL EM UMA UNIDADE**  
**DO INTERIOR PAULISTA**

FRANCA

2019

PEDRO HENRIQUE REATO CISI

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL EM UMA UNIDADE  
DO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, campus Franca, como pré-requisito para a obtenção de título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Área de Concentração: Política, Gestão e Formação na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

FRANCA

2019

C579i Cisi, Pedro Henrique Reato  
A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO  
INTEGRAL EM UMA UNIDADE DO INTERIOR  
PAULISTA / Pedro Henrique Reato Cisi. -- Franca, 2019  
115 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual  
Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e  
Sociais, Franca

Orientador: Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

1. Escola de Tempo Integral. 2. Políticas Públicas  
Educativas. 3. Educação Integral. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca  
da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo  
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

PEDRO HENRIQUE REATO CISI

**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL EM UMA UNIDADE  
DO INTERIOR PAULISTA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, campus Franca, como pré-requisito para a obtenção de título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Área de Concentração: Política, Gestão e Formação na Educação.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Felipe Ziotti Narita  
FCHS – UNESP

1º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Sérgio César da Fonseca  
FFCLRP – USP

2º Examinador: \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Genaro Alvarenga Fonseca  
FCHS – UNESP

Franca, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

*Dedico este trabalho a todos os meus alunos e colegas de profissão da Escola Estadual Prof. Virgílio Marcondes de Castro.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Franca, pelo oferecimento do Mestrado Profissional, permitindo que muitos pudessem continuar seus estudos acadêmicos, apesar das atividades laborais.

Ao professor Felipe Ziotti Narita, pela paciência, compreensão e orientação ao meu trabalho, estando prontamente disponível em todos os momentos de dúvidas. Também agradeço à professora Vânia de Fátima Martino, que atenciosamente me recebeu e incentivou minha candidatura a este programa de mestrado.

A todos os funcionários da Escola Estadual Prof. Virgílio Marcondes de Castro, pela receptividade, carinho e cooperação com meu aprendizado.

Agradeço à minha mãe Tania Regina Reato Cisi, por todo o esforço despendido em minha criação, sempre privilegiando meus estudos, e ao meu irmão Italo Francisco Reato Matiello, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis.

E por fim, a todas as amigas construídas ao longo do curso, em especial, meus queridos amigos Milton Marcondes, Bruna Souza, Danielle Arruda, Fernanda Caprio, Maíra Prata e Larissa Marim, além dos meus colegas de apartamento, que gentilmente cederam sua casa para que eu pudesse realizar este curso, Yasmin Andrade, Luiz Henrique Ferreira, Maria Jose e André Leopoldo.

CISI, Pedro Henrique Reato. **A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL EM UMA UNIDADE DO INTERIOR PAULISTA**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

## RESUMO

A ideia de educação em tempo integral adquire cada vez mais força à medida que as políticas públicas educacionais norteadoras do processo são desenvolvidas. Entretanto, para que a educação em tempo integral ocorra, são necessárias medidas e políticas que proporcionem uma execução coerente com a realidade dos alunos e da comunidade escolar em que o projeto se insere. Um problema recorrente na educação convencional é evasão na transição do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, desencadeada por diversos motivos como, por exemplo, a necessidade de entrar para o mercado de trabalho. Diante dessa realidade escolar, mais um desafio se desenrola na implantação do ensino em tempo integral nas escolas brasileiras: a manutenção do aluno carente de Ensino Médio nesta modalidade, sendo, portanto, necessárias pesquisas e políticas que abordem o tema. Como recorte e amostragem da pesquisa, a análise fará um estudo da proposta do Estado de São Paulo, designada Programa Ensino Integral (PEI), tendo como lócus de investigação uma escola do programa localizada na periferia de São João da Boa Vista (município do interior de São Paulo). A implantação do projeto nesta unidade está em andamento, uma vez que a unidade aderiu ao Programa Ensino Integral em 2015, tendo iniciado suas atividades em 2016. Nesta pesquisa, realizamos um levantamento das políticas públicas educacionais norteadoras do processo de implantação da escola de tempo de integral, bem como a análise da implantação desta política do Estado de São Paulo na unidade de ensino pesquisada. Ademais, este estudo contará com apoio de dados colhidos na secretaria da instituição, tais como número de matrículas, evasão e transferências expeditas (implicando abandono do programa). A partir do panorama da educação integral no Brasil e dos dados do Programa Ensino Integral, bem como da unidade de ensino observada, realizou-se a interpretação dos dados e uma discussão final confrontando o que é proposto pelo programa paulista e os anseios dos alunos, de modo a evidenciar as convergências e os distanciamentos entre a política pública e o público atendido. A partir da reflexão elaborada, analisamos e avaliamos a implementação e a experiência do Programa Ensino Integral como política pública educacional na unidade escolar, oferecendo subsídios para a discussão da política pública de ensino em tempo integral.

**Palavras-chave:** Escola de Tempo Integral; Políticas Públicas; Abandono Escolar.

CISI, Pedro Henrique Reato. **A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL EM UMA UNIDADE DO INTERIOR PAULISTA**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2019.

### **ABSTRACT**

The idea of full-time education becomes more and more powerful as the educational public policies that guide the process are developed. However, in order for full-time education to take place, measures and policies are needed to provide a coherent implementation of the reality of the students and the school community in which the project is embedded. A recurrent problem in conventional education is avoidance in the transition from elementary school to middle school, triggered by a variety of reasons, such as the need to enter the labor market. Faced with this school reality, another challenge is the implementation of full-time teaching in Brazilian schools: the maintenance of the student lacking in Secondary Education in this modality, and therefore, necessary research and policies that address the theme. As a result of this research, the analysis will make a study of the proposal of the State of São Paulo, called the Integral Education Program (PEI), with a research center located on the outskirts of São João da Boa Vista (a city in the interior of the state). The implementation of the project in this unit is underway, since the unit joined the Integral Education Program in 2015, and started its activities in 2016. In order to meet the objectives of this research, it will be necessary to carry out a survey of the educational public policies guiding the process of implementation of the school of integral time, as well as the analysis of the implementation of this policy of the State of São Paulo in the researched teaching unit. In addition, this study will be supported by data collected at the institution's secretariat, such as: number of registrations, evasion and shipments issued (implying abandonment of the program). From the perspective of integral education in Brazil and data from the Integral Teaching Program, as well as from the teaching unit observed, the data interpretation and a final discussion were made comparing what is proposed by the São Paulo program and the students' to show whether they are in agreement or not. From the elaborated reflection, the last specific objective of the research was reached, which consists of the analysis and evaluation of the Integral Education Program as public educational policy, so that it can serve as an aid to the proposal of public policies that aim at the implantation of the model of full-time teaching.

**Keywords:** School of Integral Time; Public policy; School Dropout.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Matriz Curricular do Ensino Fundamental.....	47
<b>Quadro 2 -</b>	Matriz Curricular do Ensino Médio.....	48
<b>Quadro 3 -</b>	Estrutura Organizacional do Programa Ensino Integral.....	51
<b>Quadro 4 -</b>	Premissas e Competências do Programa Ensino Integral.....	51
<b>Quadro 5 -</b>	Ciclo PDCA aplicado às escolas do Programa Ensino Integral	54

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 -</b>	Dados do IDESP das Escolas de São João da Boa Vista.....	74
<b>Tabela 2 -</b>	Número de Alunos do Ensino Médio da Escola Virgílio Marcondes de Castro.....	75
<b>Tabela 3 -</b>	Variação de Alunos no Decorrer do Ensino Médio da Escola Virgílio Marcondes de Castro.....	76

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	-	Relacionamento com a Escola.....	79
<b>Gráfico 2</b>	-	Percepção do Espaço Escolar.....	80
<b>Gráfico 3</b>	-	Classificação dos Aspectos da Escola.....	80
<b>Gráfico 4</b>	-	Classificação das Disciplinas Diversificadas.....	81
<b>Gráfico 5</b>	-	Comparação da Escola Virgílio Marcondes de Castro com as Demais Escolas.....	82
<b>Gráfico 6</b>	-	Pretensão após o Ensino Médio.....	83
<b>Gráfico 7</b>	-	Percepção do Abandono do Tempo Integral.....	84
<b>Gráfico 8</b>	-	Cotidiano em Sala de Aula.....	84
<b>Gráfico 9</b>	-	Avaliação da Conduta dos Professores.....	85
<b>Gráfico 10</b>	-	Uso do Tempo pelos Alunos.....	86
<b>Gráfico 11</b>	-	Frequência de Temas Tratados no Ambiente Familiar.....	87
<b>Gráfico 12</b>	-	Escolaridade da Mãe/Madrasta ou Responsável.....	88
<b>Gráfico 13</b>	-	Escolaridade do Pai/Padrasto ou Responsável.....	88
<b>Gráfico 14</b>	-	Decisão de Estudar na Escola Virgílio Marcondes de Castro...	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AOE	Agente de Organização Escolar
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente
CIAC	Centro Integrado de Atenção à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
ETI	Escola de Tempo Integral
FEBEM	Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
GPDI	Gratificação de Dedicção Plena e Integral
GOE	Gerente de Organização Escolar
HE	Horário de Estudo
HTPCA	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo por Área
HTPCG	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	Índice de Desempenho
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IF	Indicador de Fluxo
INSE	Índice de Nível Socioeconômico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCA	Professor Coordenador de Área
PCG	Professor Coordenador Geral
PDCA	Plan, Do, Check, Act.
PEE	Plano Estadual de Educação
PEI	Programa Ensino Integral
PIAF	Plano Individual de Aperfeiçoamento e Formação
PNE	Plano Nacional de Educação
PQE	Programa de Qualidade da Escola
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

Introdução	13
Capítulo 1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A IDEIA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	22
1.1 Políticas Públicas Educacionais	22
1.2 A ideia de escola defendida por Gramsci	23
1.3 A Educação em Tempo Integral no Brasil	28
1.4 A Educação em Tempo Integral de Acordo com a Legislação	36
Capítulo 2. O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	41
2.1 Regime de Contratação do Programa	42
2.2 Modelo Pedagógico	45
2.3 Modelo de Gestão	50
Capítulo 3. A UNIDADE ESCOLAR PESQUISADA: ESCOLA ESTADUAL VIRGÍLIO MARCONDES DE CASTRO	57
3.1 Acolhimento e Projeto de Vida	61
3.2 Protagonismo Juvenil	62
3.3 Tutoria	68
3.4 Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP	71
3.5 Dados de Matrículas e Transferências	75
Capítulo 4. PERCEPÇÃO DOS ALUNOS E PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL	78
4.1 Percepção dos Alunos Concluintes do Ensino Médio	78
4.2 Percepção dos Professores	90
Considerações finais	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
APÊNDICES	108

## INTRODUÇÃO

A educação em tempo integral pode ser definida como uma forma de aprendizado em que o tempo escolar do aluno é acrescido com o intuito de satisfazer suas necessidades educacionais ou então diminuir seu tempo de exposição a fatores externos que possam representar risco social, tais como a violência, o tráfico de drogas e demais problemas indesejáveis para os respectivos governos (SANTOS, 2009). Diante deste cenário, inúmeros(as) autores(as) defendem a modalidade como uma forma de desenvolver um indivíduo pleno e capaz de ocupar um lugar na sociedade (CAVALIERE, 2007; CAVALIERE; COELHO, 2002; GERMANI, 2006; GONÇALVES, 2006; SANTOS, 2009).

Para uma abordagem adequada do tema, faz-se necessário estabelecer uma diferenciação entre educação integral e ensino em tempo integral. De acordo com Gonçalves (1996), a educação integral é aquela que busca formar um indivíduo em sua totalidade, levando em consideração o desenvolvimento cognitivo, emocional e psicossocial. Já o ensino desenvolvido em tempo integral procura aliar a ampliação da jornada diária escolar com práticas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

A ideia de educação em tempo integral adquire cada vez mais força à medida que as políticas públicas norteadoras do processo são desenvolvidas. No relatório *Educação para Todos* publicado pela UNESCO em 2008, citado por Santos (2009), afirma-se que um período letivo mais prolongado permite que o aluno complete uma formação tendo em vista a aquisição de mais competências. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, por sua vez, também corrobora a proposta no sentido de assegurar que as escolas brasileiras, gradativamente, atendam aos alunos em tempo integral. Dentre os objetivos e metas previstos para o ensino fundamental, cita-se: “ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas por dia, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.” (BRASIL, 2001).

No Brasil, as propostas de implantação do tempo integral nas redes públicas são recentes. No entanto, a defesa de uma escola pública que atenda a crianças e a adolescentes não apenas em período parcial, mas de maneira integral, surgiu com

Anísio Teixeira. Esse educador marcou a história da educação brasileira ao longo do século XX com sua atuação política e suas ideias, fundamentadas especialmente nos postulados teóricos de John Dewey. Anísio Teixeira defendeu a educação como pressuposto primordial no processo de inovação e modernização da sociedade, por isso acreditava que era preciso empenhar-se na organização e administração do sistema público de ensino para garantir uma educação que pudesse constituir-se como integral, abrangendo todas as dimensões da vida da criança (SANTOS 2009).

Cavaliere (2007), em seus estudos sobre a educação integral, também cita Dewey, enfatizando concepções do autor, tais como a relevância das interações sociais nos processos educativos. O filósofo norte-americano argumenta que a educação se dá na teia de relações entre os indivíduos e a cultura que os cerca, de forma a permitir situações que fomentem mudanças e percepções, pois, para o autor, toda prática compartilhada é, por sua natureza, educativa. Além disso, Dewey defendia escolas pensadas como locais onde se potencializassem atividades cooperativas e conjuntas, pois estas levam ao conhecimento, uma vez que a aprendizagem se manifesta de maneira indireta e se dá no meio social. No caso da escola, este meio social deve ser intencionalmente preparado e favorável à aprendizagem a partir das relações sociais.

Diante desse novo panorama que se desencadeia no contexto nacional, alguns teóricos, tais como Freitas (2003), defendem a ideia da ampliação do tempo de escola como luta indispensável para quem defende a qualidade no ensino. Na mesma perspectiva, Coelho e Cavaliere (2002) defendem a política de escola em tempo integral com fundamento na possibilidade de oferecer aos alunos não somente os insumos básicos de ler e escrever, mas também o acesso à cultura e à saúde.

A preocupação cada vez maior de se atingir as metas para a educação eclodiu no surgimento, no Brasil, de inúmeras iniciativas de educação integral. Entre elas, destacamos o Programa Ensino Integral (PEI) implantado pela rede estadual paulista a partir de 2012 como política pública de gestão educacional. Em uma das publicações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo sobre as diretrizes do programa, encontramos as seguintes premissas:

O Programa Ensino Integral oferece 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. E ainda oferece também aos docentes e equipes técnicas condições diferenciadas de trabalho para, em regime de dedicação plena e integral, consolidar as diretrizes educacionais do programa e sedimentar as possibilidades previstas para sua expansão (SÃO PAULO, 2015, p.07).

Entretanto, para que a educação de tempo integral ocorra são necessárias medidas e políticas que proporcionem uma execução coerente com a realidade dos alunos e da comunidade onde se pretende instalar a escola. Schmitz e Souza (2016) argumentam que o tempo a mais na escola só tem sentido se propiciar a aprendizagem do aluno, pois, caso nesta adição de tempo se repitam as mesmas práticas pedagógicas adotadas na educação convencional, não será atingida a educação integral. Ou seja, seria a ampliação de um tempo do mesmo, com repetição de práticas e conteúdos transmitidos sem se preocupar com a formação integral do aluno (MOLL, 2012).

Gonçalves (2006) defende que a proposta de educação em tempo integral só faz sentido caso a expansão do tempo escolar seja acompanhada da ampliação de oportunidades e situações de aprendizagem significativas e emancipadoras. Uma vez que o presente trabalho busca analisar a relevância da implantação da escola em tempo integral para seu público alvo – os alunos –, é interessante a análise sobre o real significado do tempo estendido. Esse tempo a mais é bem aproveitado? A escola em tempo integral se traduz em melhoria na aprendizagem dos educandos?

Para responder ao questionamento acima proposto, a pesquisa tem como amostragem uma escola do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo, localizada na cidade de São João da Boa Vista, interior do estado, cuja implantação do projeto está em andamento, uma vez que a unidade aderiu ao PEI no ano de 2016. A fim de atender aos objetivos da pesquisa, será necessário realizar um levantamento das políticas públicas norteadoras do processo de implantação da escola de tempo integral, as ações da Secretária da Educação do Estado de São Paulo para a efetivação do Programa Ensino Integral, bem como a investigação, por meio de entrevistas, com professores e alunos. Ademais, este estudo contou com apoio de dados colhidos na secretaria da instituição, tais como número de matrículas, evasão e transferências expedidas (entendidas como abandono do programa).

Historicamente as escolas têm um papel social claro, ou seja, a guarda e a responsabilidade social de transmitir conhecimentos. Entretanto, os problemas que se materializam no cotidiano escolar põem em xeque o papel histórico da escola, dado que estas não atuam apenas na educação amparada em conceitos específicos de cada disciplina, e sim num âmbito maior que abrange a transmissão cultural às novas gerações, bem como aspectos da vida cotidiana como o desenvolvimento das relações sociais e de normas comportamentais. Em outras palavras, atuar além da instrução escolar é inerente à escola, por mais que tal fato possa representar uma perda de sua identidade, visto que, muitas vezes, a escola não carece de recursos físicos e humanos para desempenhar tais papéis.

Os programas em andamento devem tomar o máximo de cuidado para não se transformar em ambientes excludentes, uma vez que a educação em tempo integral deve atender prioritariamente aos alunos suscetíveis a fragilidades sociais sendo, para isso, inclusiva. A escola, de acordo com Figueiredo (2014), tem a incumbência de combater a exclusão, dado que muitas vezes as dificuldades de aprendizagem estão associadas às diversas carências pelas quais passam os alunos das escolas públicas.

O Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo prevê que o aluno permaneça na escola por um período de nove horas (das 7 às 16 horas), contando com três refeições diárias e período para descanso. Além disso, o projeto é pautado em diversas premissas, entre elas a valorização do protagonismo juvenil, a elaboração de um projeto de vida, a preparação acadêmica e a disponibilização de disciplinas eletivas, tendo como objetivo formar um aluno autônomo, solidário e competente (São Paulo, 2015).

O discurso do governo se mostra muito otimista em relação ao programa. Entretanto, é importante uma análise da realidade vivida nas escolas abrangidas pela modalidade e a investigação sobre a aplicabilidade do que é proposto pois, caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação. Nesse sentido, o estudo da implementação da política pública é fundamental para a análise do processo.

Um problema recorrente na educação regular, por exemplo, é a evasão na transição do ensino fundamental ao médio, desencadeada por diversos motivos, dos quais podemos destacar a necessidade de ingresso no mercado de trabalho, tal

como argumenta Batista *et al* (2009). Diante dessa realidade escolar, mais um desafio se desenrola na implantação do ensino em tempo integral nas escolas brasileiras, de modo que a manutenção do aluno carente de ensino médio nesta modalidade, portanto, implica pesquisas e políticas que abordem o tema.

Diante de tantos questionamentos, o estudo da educação de tempo integral como política ganha destaque, uma vez que a atenção com a quantidade de escolas e programas não deve se sobrepor à qualidade do ensino oferecido. O presente trabalho busca, justamente, entender o funcionamento do Programa Ensino Integral paulista. Este entendimento está amparado nos dados referentes ao abandono da escola de tempo integral, na análise de teorias que defendem a implantação do modelo, bem como das políticas norteadoras do processo, e na observação da vida escolar, além das opiniões de profissionais e alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

O objetivo geral do presente trabalho consistiu em fazer uma análise da implementação do Programa Ensino Integral na Escola Estadual Virgílio Marcondes de Castro. Para isso, foi necessário o cumprimento de outros objetivos específicos, divididos em capítulos.

No primeiro capítulo, realizou-se um breve levantamento histórico das iniciativas de educação em tempo integral em nosso país. O segundo capítulo dedica-se à compreensão do funcionamento do modelo proposto pelo Estado de São Paulo. O terceiro capítulo é uma descrição da unidade pesquisada, que contou com uma investigação de dados referentes ao abandono escolar no Ensino Médio e a realização de uma comparação do IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) da unidade observada com as demais escolas estaduais do município em período anterior e posterior à implementação do ensino em tempo integral. No quarto capítulo constam os apontamentos subsidiados pela aplicação de questionários aos alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio e aos professores da unidade de ensino pesquisada, incluindo suas perspectivas quanto ao Programa Ensino Integral. Por fim, nas considerações finais, constam recomendações à luz dos autores especialistas na temática que possam corroborar a análise da implementação do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo à luz de um balanço de sua experiência na unidade escolar aqui pesquisada.

Sendo o objeto dessa pesquisa uma escola do Programa Ensino Integral da rede estadual paulista, a abordagem adotada foi qualitativa, uma vez que possibilita um contato direto do pesquisador com o objeto a ser investigado, favorecendo, com isso, a percepção das contradições resultantes da prática das escolas de tempo integral. De acordo com Godoy:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. (GODOY, 1995, p. 62).

A seguir estão descritos alguns aspectos necessários para que se alcancem os objetivos propostos no projeto de pesquisa. Para corresponder com os objetivos específicos da pesquisa, fizeram parte deste trabalho os professores e alunos concluintes do Ensino Médio. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Prof. Virgílio Marcondes de Castro, integrante do Programa Ensino Integral, situada na periferia de São João da Boa Vista, cidade de porte médio do interior do Estado de São Paulo que aderiu ao programa no ano de 2015, tendo iniciado suas atividades na modalidade de tempo integral em 2016.

Os dados foram coletados visando atender aos objetivos específicos presentes neste estudo. O levantamento bibliográfico foi realizado em dissertações, livros e artigos acadêmicos, contidos em bases de dados científicos. Para isso foram usadas palavras-chave tais como: educação em tempo integral e ensino integral.

Para se atingir o primeiro e segundo objetivos específicos – levantamento histórico das iniciativas de implantação de escolas de tempo integral e compreender o funcionamento do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo – foram consultadas as cartilhas informativas presentes na própria página virtual do Programa Ensino Integral. O intuito foi que esta reflexão servisse de base para a elaboração do segundo capítulo, que aborda o processo de implantação do programa no Estado. Nas mesmas bases de dados e em sites governamentais (tais como: Ministério da Educação e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) foram levantadas as leis e as portarias que tratam da implantação de políticas públicas referentes à implantação do ensino realizado em tempo integral.

Para se investigar os dados referentes ao abandono escolar na unidade de ensino – terceiro objetivo específico – foi realizado um contato com a secretaria da

Escola Virgílio Marcondes de Castro para a obtenção de dados referentes às matrículas de alunos do Ensino Médio, bem como as informações acerca do abandono observado na unidade desde a implantação do tempo integral. Ainda no terceiro capítulo, foi discutido as notas da escola obtidas no IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), para isso, os dados foram pesquisados junto ao site oficial do IDESP e, posteriormente, comparados com os de outras escolas da cidade de São João da Boa Vista.

O quarto objetivo específico deste estudo, que consistiu no levantamento das perspectivas dos professores e dos alunos concluintes do Ensino Médio com relação à proposta do Programa Ensino Integral, implicou o contato do pesquisador com a unidade de ensino observada. A unidade de ensino foi contatada e aprovou a realização do estudo, assim como também foi realizado o contato com os professores e alunos do programa com o intuito de se estabelecer a melhor forma para que eles pudessem responder as questões relativas à pesquisa.

Para os professores o tipo de questionário escolhido foi o aberto, visto que, segundo Gil (1998), garante o anonimato e permite que as pessoas o respondam no ambiente e tempo que julgarem mais apropriado. O mesmo foi feito com a turma da 3ª série do Ensino Médio, no entanto, questionados sobre a disposição para se responder as questões, os mesmos responderam que não se sentiriam à vontade em uma entrevista ou na realização de um questionário aberto, então optou-se pelo questionário fechado. Os questionários foram aplicados a 4 (quatro) professores, sendo 1 (um) da Área de Humanas, 1 (um) da Área de Linguagem e Códigos e 2 (dois) da Área de Matemática e Ciências da Natureza, e a todos os alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio, no ano de 2018. Quanto ao local de aplicação dos questionários, os alunos foram consultados na própria unidade de ensino em horário de aula previamente acertado com o professor da turma. Os questionários dos professores foram enviados por e-mail para facilitar o preenchimento. Tanto os questionários dos alunos quanto o dos professores foram respondidos de maneira anônima a fim de não prejudicar a veracidade das informações contidas na pesquisa. Vale destacar, também, que a documentação utilizada foi devidamente analisada e aprovada pelo Comitê de Ética da Unesp, em Franca, em junho de 2018.

Neste trabalho pretendeu-se fazer um panorama da educação em tempo integral, tendo como base para a análise os textos acadêmicos elaborados por especialistas no assunto, tais como Ana Maria Cavaliere (2002; 2003; 2009; 2010), Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (2002; 2009), Antônio Sérgio Gonçalves (2006), Vitor Henrique Paro (1988) e Jaqueline Moll (2012), bem como outros teóricos da educação, entre eles, Anísio Teixeira (1977). Ademais, para embasamento documental acerca da temática, serão analisadas as diretrizes, as portarias e os mapeamentos realizados pelo Ministério da Educação (2006).

Para se atingir o primeiro e o segundo objetivos específicos desta pesquisa, a investigação da literatura especializada se deu a partir de pesquisas bibliográficas que abordam a legislação vigente (disponíveis em portais dos governos Estadual e Federal) e publicações acadêmicas referentes ao tema, acessíveis em bases de dados científicos. Para que fosse possível o entendimento de seu funcionamento, foi necessário o estudo das premissas e diretrizes do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo, disponíveis no banco de dados da Secretaria da Educação. O papel das esferas envolvidas com o programa – secretaria da educação, normativas do programa e a própria escola – deverá contemplar o estudo, uma vez que atuam de maneira conjunta no andamento da proposta. Tais critérios foram utilizados para a compressão do funcionamento do programa, bem como para a redação de uma reflexão sobre a análise das informações obtidas, já que, de acordo com Calado (2005), a análise de conteúdo é o conjunto de procedimentos necessários à produção de um texto analítico.

O terceiro objetivo do presente estudo foi subsidiado pela análise documental referente aos números de matrículas, abandono e transferências, registradas em documentos próprios da secretaria da instituição de ensino, novamente sendo utilizada a estatística descritiva para apresentação dos dados em tabelas e gráficos. Esta etapa da pesquisa realizou-se na própria secretaria da unidade. O levantamento numérico de alunos que deixaram o programa vai de encontro com os objetivos propostos, dado que, com os números em mãos, ficou mais evidente a relevância do ensino em tempo integral para seus alunos e suas famílias. Se a escola cumpre com seus objetivos de formação do aluno, não tem porque este pedir transferência para outra unidade ou simplesmente abandonar os estudos.

A partir dos dados disponíveis na instituição, tais como alunos que abandonaram o programa durante o ano letivo, foi elaborada uma tabela informativa constando o número de alunos matriculados nas três séries do ensino médio no término do ano letivo, sistematizando assim o número de alunos que abandonaram ou fizeram pedido de transferência para outras unidades escolares. Essa coleta de dados teve a finalidade de contribuir para a pesquisa junto com as informações obtidas com as entrevistas.

Diante da necessidade de se diagnosticar as concepções dos professores e dos alunos sobre a implantação do tempo integral, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram dois questionários (professor e aluno) que abordaram vários aspectos da unidade, podendo ser consultados nos anexos. Com o panorama da educação integral no Brasil, dos dados do Programa Ensino Integral e das informações oriundas dos questionários e das tabelas confeccionadas a partir da análise documental referente aos registros de matrícula, transferências expedidas, bem como os dados do IDESP, almejou-se a interpretação das informações e uma discussão final confrontando o que é proposto pelo programa paulista e os anseios da sociedade em relação à escola, para evidenciar se estes se encontram em consonância ou não.

A partir da reflexão elaborada, chegou-se ao último objetivo específico da pesquisa, que consistiu na concepção de uma breve avaliação do Programa Ensino Integral como política pública educacional, podendo servir de auxílio para a proposição de políticas que visem à diminuição do abandono escolar na modalidade de ensino em tempo integral.

## **Capítulo 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A IDEIA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL**

Este capítulo aborda alguns temas recorrentes referentes à eficácia das políticas públicas educacionais voltadas para a implementação da educação em tempo integral. Para tanto, o primeiro subcapítulo aborda de maneira sucinta o contexto das políticas públicas educacionais. Já no subcapítulo subsequente, optou-se por uma discussão acerca do papel social da escola como instituição pública, usando para isso os ideais defendidos por Antonio Gramsci na defesa pela escola unitária. Adiante, é apresentado um histórico das iniciativas brasileiras de implementação do tempo integral e, por fim, nos dois últimos subcapítulos, aborda-se a legislação na qual debruça-se as iniciativas atuais de educação em tempo integral e os desafios dessa modalidade de ensino.

### **1.1 Políticas Públicas Educacionais**

De acordo com Barros (2008), designa-se política pública educacional qualquer conjunto de intenções e medidas com as quais os Poderes Públicos respondem às demandas de escolarização dos variados grupos da sociedade. Assim, pode-se afirmar que política pública educacional é o conjunto de operações adotadas pelo Estado para a efetivação da educação, aspirando à superação de problemas, ao atendimento de necessidades imediatas e ao desenvolvimento da educação escolar (BARROS, 2008).

As políticas públicas educacionais inclinam-se, em contextos de cidadania inclusiva e de democracia política, para a universalização da educação, compreendida como ferramenta para o exercício da cidadania, porque oferece meios de desdobramento da consciência crítica via saber sistematizado (BUFFA, 1987 apud DEMO, 2006). Assim sendo, é de suma importância o acompanhamento contínuo do andamento das negociações e arranjos políticos, bem como a implantação e execução de políticas públicas educacionais pelos atores sociais, visto que estes são o público alvo consumidor dos serviços oferecidos.

Claus Offe (apud AZEVEDO, 2004, p.50) oferece importantes balizas ao afirmar que “entende a política educacional, sobretudo, como um meio de garantir

sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo”. Ou seja, a regulação estatal sobre a educação, alinhada a outras políticas públicas, constitui-se, assim, numa estratégia para continuar e manter a formação de trabalhadores para atender às demandas de mercado.

Bruno Jobert (1988), citado por Azevedo (2004), considera que políticas públicas educacionais são frutos da ação humana. Portanto, como qualquer ação humana, todo o seu processo desenvolve-se por intermédio de um sistema de representações sociais. Assim, os formuladores das políticas públicas educacionais, ao tomarem decisões que conduzem à sua implantação e execução, estão se apoiando no que acontece na realidade social de um lugar. Neste sentido, trata-se de formas de conhecimento e de interpretação da realidade. Essa interpretação pode ocorrer por ações de categorias profissionais, dirigentes, sindicatos, empresas entre outros.

Em função das mudanças dos governos, o que se percebe é a existência de uma descontinuidade das políticas públicas educacionais no decorrer da história do Brasil (SAVIANI, 2008), sendo, geralmente, políticas de governo e não de Estado. Todavia, é importante assinalar que, em determinados períodos da história, as necessidades da sociedade mudam, indicando caminhos diversos a serem seguidos na elaboração e na execução de políticas públicas educacionais.

## **1.2 A Escola Unitária de Gramsci: uma possível escola de tempo integral?**

Na passagem do XIX para o XX, emergem na Europa e nas Américas ideias quanto à obrigatoriedade do Estado em oferecer um ensino público aos cidadãos. A ideia de escola como dever do Estado criticava a separação da formação destinada às camadas dominantes da sociedade e à formação tecnicista oferecida à classe operária. A educação como obrigação do Estado se relacionava com fortalecimento dos ideais liberais e democráticos burgueses da época, bem como à organização do sistema educacional nascente. No contexto acima descrito, a classe dominante tinha uma questão a resolver: que tipo de educação disponibilizar à classe trabalhadora (assalariada)? Gramsci fazia parte desta discussão, mostrando a dicotomia entre educação oferecida às classes abastadas e o ensino voltado para o ofício (dirigido sobretudo às classes trabalhadoras).

Gramsci criticou a estrutura de ensino italiana ao revelar a maneira discriminatória do funcionamento da escola tradicional. Entre suas principais críticas à escola estava a segregação entre a formação para o trabalho e a formação para o poder: “a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1991, p. 118). Nesse sentido, para o dirigente político e pensador italiano,

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

É importante destacar o real sentido de Gramsci utilizar o teor “comum, única e desinteressada” para exemplificar sua recomendação. A palavra “comum” significa que a escola deveria atender a toda sociedade. O termo “única” se relaciona à estruturação de uma instituição que não segregue seus educandos com base em suas classes sociais, mas que, em todos os níveis de ensino, atenda de forma igual aos indivíduos, ofertando as mesmas possibilidades profissionais. Já o termo “desinteressada” se relaciona à ideia de educação que proporcione o contato com o passado cultural e como este o ajuda a compreender a formação da sociedade. Então, podemos afirmar que

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

A partir de suas críticas à vocação de se pouco reconhecer as escolas “desinteressadas” em benefício da difusão de escolas técnicas profissionalizantes, Gramsci apresentou um caminho a ser percorrido para alcançar uma resposta a este abismo social:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1991, p.118).

De acordo com Gramsci, na implementação de uma “escola unitária”, seria preciso melhorar os espaços das escolas e o material didático e científico usado pelos alunos. Por isso, o autor também sugere o aumento do número de professores, justamente para equilibrar o número de alunos por professor e dar a ele as condições necessárias para o aprendizado de seus alunos. Devemos acrescentar, então, que a escola também precisaria contar com boas bibliotecas, salas que proporcionassem o trabalho com seminários, dormitório, além de refeitórios, em consonância com a escola integral defendida por intelectuais como Anísio Teixeira (1977). Tendo em vista as prerrogativas democratizantes do projeto gramsciano da escola unitária, convém considerar que

A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de temperar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 1991, p. 122).

Entre outras questões, Gramsci reitera que filhos de famílias mais abastadas tinham um prolongamento de sua aprendizagem junto aos seus familiares, fator que nem sempre era encontrado nos núcleos de famílias de operários por falta de tempo ou mesmo instrução adequada. Ou seja, os filhos de famílias abastadas já detinham naquela época uma espécie de educação em tempo integral. Neste sentido, a escola unitária, erguida sobre numa rede de aportes à juventude, deveria oferecer a todos os educandos as possibilidades de absorver os conhecimentos necessários à vida em

sociedade. Novamente, a escola unitária de Gramsci se aproxima de um modelo de educação integral, quando o autor afirma que,

De fato, a escola unitária deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna. Liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc. (GRAMSCI, 1991, p. 123).

Quando propõe a escola unitária, o autor almejou a emancipação humana pela aquisição de maturidade intelectual. Gramsci elegeu como fundamental o último estágio da escola unitária, dado que este seria responsável pelo desenvolvimento do intelecto.

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. [...] Assim, a escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual na qual se pode descobrir verdades novas. (GRAMSCI, 1991, p. 124-125).

A escola unitária proposta pelo autor, promotora da maturidade intelectual, está ligada à sua concepção política, visto que em seus trabalhos possui um discurso posicionado de acordo com as causas da classe assalariada, defendendo a urgência de que organizações de trabalhadores e organizações políticas se pronunciassem quanto à promoção de um ensino que conduza à emancipação social em relação ao Estado capitalista e as lógicas de exclusão. Para tanto, à escola cabia “a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1991, p. 121).

Gramsci dirigiu críticas duras à escola profissional, caracterizando-a como uma ferramenta de mercado, sendo esta de interesse da classe dominante, visto que mantinha a distância entre as classes sociais. Ao ofertar um ensino profissionalizante,

o Estado capitalista pode dar a falsa impressão de oferecer a todas as classes iguais condições e equidade de acesso ao ensino e à evolução intelectual, caminhando para uma suposta igualdade em relação aos alunos formados pelas elites. Mas o que o autor observa é justamente o contrário, visto que os educandos das escolas humanistas são previamente formados para ocupar os cargos de governança. Assim, sob o discurso da igualdade de oportunidades, a escola justamente tendia a reforçar as distinções e hierarquias sociais.

O sistema de ensino “desinteressado” proposto por Gramsci não atende aos anseios do Estado democrático capitalista que, em seu funcionamento, não proporciona que todos possam ter uma aprendizagem que permita aos indivíduos a ocupação de cargos de poder, possibilitando o aprofundamento das mudanças sociais tão necessárias à construção de uma sociedade mais igualitária. Para Gramsci,

A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. (...) Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a “iniciativa privada” no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens “juridicamente” fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência. (GRAMSCI, 2001, p. 49-50).

Entretanto, apesar de Gramsci concordar que os interesses do Estado em favor da classe dominante divergem dos desejos da classe operária, o autor acredita que o ensino público é uma atribuição do Estado. O autor defende que o Estado capitalista tem a obrigação de oferecer uma instituição de ensino gratuita à população, tanto de formação profissionalizante quanto geral, de forma que proporcione um ensino que dê condições ao indivíduo, independente da classe social. Assim,

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. (GRAMSCI, 1991, p. 121).

As ideias defendidas por Gramsci podem ser levadas em consideração na proposição de políticas públicas educacionais, dado que o autor discorre em seus textos sobre a organização da sociedade capitalista e como ela deve se desdobrar para que as camadas populares tenham acesso a uma educação pública de qualidade. Nesta linha de raciocínio, o presente trabalho defende que a escola pública de tempo integral, deve, assim como a proposta de Gramsci, não se transformar em um espaço de reprodução do consenso. Para isso, a sociedade deve participar da reformulação dos sistemas de ensino, tendo em vista a inserção comunitária das unidades escolares, questionando a característica *top down* (RUA; ROMANINI, 2013) das políticas públicas educacionais, que se caracteriza pela tomada de decisões a partir de um centro de poder.

### **1.3 A Educação em Tempo Integral no Brasil**

De acordo com Giolo (2012, p. 94), “no Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral”. No período colonial, os colégios jesuíticos eram de tempo integral. Desde o Império, as elites já estudavam em colégios de tempo integral ou internatos (sobretudo nos espaços de educação secundária construídos a partir dos anos 1840 e 1850). Na República, colégios dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos também eram de tempo integral. Entretanto, com a aceleração do desenvolvimento industrial e urbano do país nas primeiras décadas do século XX, mais alunos ingressaram nas escolas, que, por sua vez, passaram a concentrar a atividade escolar em turno único a fim de atender a toda demanda. Já alunos pertencentes às classes privilegiadas continuaram a ter acesso à educação de tempo integral, visto que obtinham formação no contra turno “na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos” (GIOLO, 2012, p.94). Dessa forma, como defendido por Cavaliere (2007), estes jovens com a rotina diária preenchida por atividades extraescolares caracterizam-se, então, como “alunos em tempo integral”.

Conforme observaremos adiante, nota-se uma mudança no oferecimento da educação em tempo integral com o passar das décadas, tanto do tipo de instituição como do público atendido. De acordo com Paro et al. (1988), as escolas

de tempo integral eram particulares e voltadas para as classes favorecidas, funcionavam em regime de internatos ou semi-internatos e previam a transmissão de saberes eruditos e a preservação de costumes. Já as escolas de tempo integral dos anos 1970 e 1980, sendo oferecidas pelo Estado, estariam voltadas para o atendimento das classes populares e tendo como objetivo “ressocializar” as crianças oriundas das classes dominadas, como no caso da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM). Segundo o autor, o papel da escola em tempo integral em relação às crianças e jovens seria de “formá-los, de modo que possam retornar ao convívio social “adequado” ou “normal” do qual se afastaram e/ou foram afastadas (PARO et al., 1988, p. 207).

Na década de 1920, segundo Cavaliere (2010), a visão higienista-educacional se sobrepunha na educação. Segundo esta visão, a alfabetização era extremamente necessária para acabar com a ignorância, considerada uma “doença” que colocava a construção de um “povo-nação” em risco. Dentre os pilares desta educação autoritária, pode-se citar a disciplina, a higiene e a alfabetização como resposta às necessidades de uma nova ordem econômica e aos imperativos de moralização dos futuros cidadãos.

Entretanto, no final da década de 1920, propostas educacionais relacionadas ao movimento Escola Nova ganham importância ao repensar o papel da escola para uma sociedade democrática. Conforme Cavaliere (2002), durante o século XX, experiências escolanovistas ganham corpo em vários países do mundo, e nelas, notam-se, características básicas de uma concepção de escola de educação integral, como autonomia de alunos e professores e formação global da criança. Entretanto, de acordo com Paro *et al.* (1988, p. 190 “apenas os filhos das famílias das camadas médias mais abastadas e das elites puderam ter acesso às poucas escolas bem equipadas e organizadas nos moldes propostos pelo escolanovismo”.

À luz desse cenário, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 propunha uma renovação educacional no país (CAVALIERE, 2010). A educação integral era considerada um direito dos indivíduos e deveria ser reconhecida pelo Estado. Anísio Teixeira (1977) considerava a escola um lugar multifuncional. Assim, o autor acreditava no aumento da jornada escolar diária para que seus objetivos educacionais pudessem se tornar viáveis. O autor reiterava a necessidade de as

crianças permanecerem mais tempo na escola, a fim de que não ficassem “abandonadas” e sujeitas a riscos sociais. De acordo com o autor,

No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isto, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral (TEIXEIRA, 1977, p. 144).

Propostas de educação integral com extensão do tempo escolar foram verificadas na década de 1950. Com bases escolanovistas, estas escolas preocupavam-se com a formação integral das camadas populares da sociedade. No entanto, embora estas propostas tenham sido criadas com a pretensão de se propagar por todo o sistema educacional, sua aplicação restringiu-se à pequena parcela da população, devido à preocupação com a qualidade da formação integral (PARO *et al.*, 1988).

As primeiras escolas públicas de tempo integral brasileiras foram criadas na Bahia, na década de 1950, onde eram denomina Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro ou simplesmente “escolas parque”. Implantadas a partir das ideias defendidas por Anísio Teixeira, à época Secretário de Educação e Saúde, almejava uma reestruturação do sistema educacional de forma a proporcionar a sociedade maior qualidade do ensino por meio da extensão do tempo escolar. Teixeira guiava-se pelas proposições de John Dewey, que defendia uma aprendizagem eficiente, construída a partir da combinação da prática com a teoria. Além disso, seria necessário valorizar a democracia e a liberdade de expressão para o amadurecimento dos alunos. Não deveria haver separação entre a vida pessoal e a educação, segundo Dewey, uma vez que experiências no ambiente escolar deveriam estar totalmente alinhadas com a realidade e as necessidades dos alunos.

O Centro atendia jovens de classes populares em período integral em quatro escolas-classe e uma escola-parque. A educação era entendida como um fator decisivo para a solução de problemas sociais e conscientização da população (CORDEIRO, 2001). A instituição foi planejada para acomodar cerca de 4 mil alunos, das 7h30 às 16h30. O projeto também previa a construção de uma residência para abrigar crianças sem lar, em regime de internato (CASTRO; LOPES, 2011, p. 263).

Outra iniciativa foi a dos Ginásios Vocacionais (1962-1969) propostos pelo Governo Estadual de São Paulo para renovação do ensino secundário, almejando a permanência de alunos em tempo integral. Estes Ginásios “se caracterizaram pela busca de construção de um novo mundo, em que a liberdade de participação social e política estavam sendo afloradas pelos movimentos populares ao buscar garantir o espaço público democrático no país” (DIB, 2010, p. 54).

Nos Ginásios Vocacionais, muito do que hoje se discute a partir de temas como interdisciplinaridade, estudo do meio, processo de avaliação ao longo do bimestre, formação contínua do professor, trabalho em equipe, vínculo entre escola e comunidade, entre outros, já se discutia na época. Nesse contexto, pude ter contato com uma maneira muito particular de ensinar História e Geografia. Ambas as disciplinas eram integradas na área de Estudos Sociais, mantendo-se a especificidade de cada uma, com um professor para cada disciplina trabalhando juntos. Essa área integrava-se com as demais devido à própria proposta do currículo. Os Estudos Sociais começavam com o estudo da comunidade onde a escola estava situada, visando selecionar temas/questões a serem abordados por todas as disciplinas de maneira integrada. Chamava atenção, também, a autonomia que as escolas tinham. Todas desenvolviam seu planejamento curricular e estavam subordinadas apenas ao Serviço de Ensino Vocacional (SEV), órgão que respondia diretamente ao gabinete do Secretário da Educação e era paralelo a toda estrutura burocrática da Secretaria da Educação. (CHIOZZINI, 2010, p. 1,2)

Ginásios Vocacionais foram implantados na cidade de São Paulo, São Caetano do Sul e, no interior, nas cidades de Americana, Barretos, Batatais, Rio Claro e Socorro. De forte inspiração no modelo escolanovista, estas instituições pretendiam oferecer uma formação integral e profissional aos educandos secundaristas. Com o advento da ditadura civil-militar em 1964, a experiência se enfraqueceu e os ginásios foram fechados a partir da promulgação do Ato Institucional nº. 5, sendo considerados um atentado à segurança e à ordem nacional por seus objetivos de formação de alunos críticos (DIB, 2010).

O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implantado na década de 1980 no Estado de São Paulo, foi outra iniciativa desenvolvida em vista aos altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do ensino primário da rede pública estadual. As escolas passaram a “assumir funções que incluíam, além do ensino acadêmico, atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-odontológicas e pré-profissionalizantes” (FERREIRA, 2007, p. 45), colocando em evidência o caráter assistencialista destas instituições.

[...] o PROFIC foi um programa de repasse de verbas às escolas da rede pública, prefeituras ou entidades particulares conveniadas, para receberem alunos selecionados das escolas da rede pública que optassem por aderir a ele. Assim, o programa propunha que o aluno frequentasse normalmente as aulas na escola em que estava regulamente matriculado; sendo que, no período do contra turno, ou seja, período alternativo ao da escolarização regular, permaneceria na escola ou se dirigiria às entidades conveniadas. Lá receberia alimentação e desenvolveria atividades complementares nas áreas de artes, esportes, lazer, pré-profissionalizantes e reforço escolar (FERREIRA, 2007, p. 45).

Estabelecido pelo Decreto 25469 de 7 de julho de 1986 e aperfeiçoado pelo Decreto 25753 de 28 de agosto de 1986, estipulava a formação integral dos alunos por intermédio de ações que proporcionassem o aumento da escolaridade e estendesse o tempo de permanência do aluno na escola, aliando a isso, medidas relacionadas à nutrição, higiene, saúde e preparo para o mercado de trabalho.

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. (DECRETO 25469, 1986)

Segundo Paro (1988, p.164), o PROFIC foi um exemplo de educação em tempo integral que promoveu uma verdadeira autonomia dos alunos, respeitando seus interesses e convicções, estando estes no “centro da ação”, não sendo “passivos diante da autoridade do professor”. Outra característica que chamou a atenção com relação as demais iniciativas de educação em tempo integral foi o fato da sala de aula ser “concebida como uma micro sociedade ideal”. O professor deixou, então, de ter um papel de veículo de conteúdos para assumir a posição de mediador da aprendizagem. No entanto, o programa foi encerrado em 1993.

De acordo Mignot (2001), outra experiência que almejou alcançar a educação integral realizada em tempo integral foi a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Estado do Rio de Janeiro, implantados na década de

1980, durante o governo de Leonel Brizola, idealizados e coordenados pelo antropólogo Darcy Ribeiro.

Foram erguidos 506 prédios em bairros carentes do Rio de Janeiro. A concepção do projeto foi baseada na obra de Anísio Teixeira e sua experiência nas escolas parque da Bahia. Oscar Niemeyer foi o arquiteto responsável pelo projeto arquitetônico das escolas.

Os Centros eram voltados para o atendimento de alunos provenientes de classes de baixa renda e contavam com salas de aula, salas de leitura, consultórios médico- odontológicos e refeitórios equipados, além de quadras de esporte e casa para os estudantes que não tivessem condição de voltar para casa todos os dias (GALIAN; SAMPAIO, 2012). A educação era realizada em tempo integral, visto que os alunos permaneciam 9 horas na instituição. Segundo Maurício,

durante o dia, os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim e participação em eventos culturais (MAURÍCIO, 2006, p.66).

O Governador Moreira Franco, ao suceder Leonel Brizola, eliminou o tempo expandido dos CIEP. Como justificativa, alegou que a iniciativa não oferecia igualdade de oportunidades a todos os estudantes. Leonel Brizola, ao voltar ao governo do estado em 1991, recupera os CIEP, chegando a construir novas unidades. De acordo Cavaliere e Coelho (2003, p. 108), “foram construídos e postos em funcionamento 506 CIEPs (...) com concepção administrativa e pedagógica próprias”. Em 1995, os CIEP novamente foram fechados com a posse de Marcelo Alencar como governador.

Atualmente, muitas unidades foram municipalizadas e outras poucas continuam funcionando em tempo integral. De acordo com Mignot (2008),

Se os CIEPs não democratizaram o ensino por si mesmos, servindo de cortina de fumaça para esconder os equívocos de concepção, os erros administrativos e a omissão com outros setores sociais, é a partir de sua existência que diferentes segmentos participam do debate sobre a escola pública que se quer. (MIGNOT, 2008, p. 61)

Outra tentativa de ensino em tempo integral foi a implantação do Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC), criado na Gestão Collor (1990/1992) e

inspirado nos CIEPs cariocas. A proposta do Governo Federal para enfrentar situações de extrema pobreza e condições de indigência de crianças e adolescentes do país foi outra experiência de cunho assistencialista.

O modelo, então proposto, teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local e em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada. Esse Centro previa o atendimento em creche, pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva (FERREIRA, 2007, p. 48,49).

Com o impeachment do presidente, foi apresentado um novo modelo do projeto, designado de Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), tendo como objetivo promover a atenção integral às crianças e aos adolescentes, por meio de ações de educação, saúde, assistência e promoção social e integração comunitária (FERREIRA, 2007). No entanto, os elevados custos de manutenção destes Centros não permitiram a continuidade do programa e seus objetivos iniciais foram sendo modificados.

Para Paro (1988), as iniciativas de escolas com jornada em período integral estariam mais preocupadas em formar o cidadão pertencente a determinada sociedade e regido por padrões e normas, que com o caráter pedagógico-institucional, relacionado aos conhecimentos e aprendizagens curriculares. Já Arroyo (1988) acreditava que estas instituições não se limitavam a ilustrar a mente dos educandos mas, sim, organizar o tempo e o espaço a fim de disciplinar o corpo e transformar a personalidade. A partir de tais experiências mencionadas, pode-se inferir que essas instituições almejavam, além de proporcionar educação e assistência, a prevenção à violência e criminalidade, impondo valores e regras aos alunos.

A Secretaria Estadual de Educação de São Paulo concebeu o Projeto Escola de Tempo Integral com o objetivo de ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, de forma a impactar o processo de ensino aprendizagem. Para tanto, houve um enriquecimento do currículo adotado, bem como a exploração de temas transversais e a vivência de situações-problema que pudessem fornecer subsídios para uma efetiva aprendizagem dos educandos. O programa amparava-se na Resolução 89 de 11 de dezembro de 2005, que tinha como objetivos:

Artigo 2º - O Projeto Escola de Tempo Integral tem como objetivos:

- I - promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima 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. (RESOLUÇÃO SE 89, 2005)

O prolongamento do tempo escolar seria oferecido em escolas de Ensino Fundamental, dividido em um total de 45 aulas semanais, divididas em 40 horas, sendo 9 aulas diárias realizadas nos turnos da manhã e da tarde. De acordo com o Artigo 3º da Resolução, o projeto deveria, preferencialmente, atender regiões de baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e áreas de periferias urbanas.

Ainda de acordo com a legislação, o Artigo 5º da legislação, previa que:

- A organização curricular da Escola de Tempo Integral inclui o currículo básico do ensino fundamental e ações curriculares direcionadas para:
- I - orientação de estudos;
  - II - atividades Artísticas e Culturais;
  - III - atividades Desportivas;
  - IV - atividades de Integração Social;
  - V - atividades de Enriquecimento Curricular.
- (Resolução SE 89, 2005)

A Base Nacional Comum seria abrangida pelas disciplinas no turno da manhã, enquanto as atividades relacionadas acima seriam desenvolvidas no turno da tarde, realizadas por meio de oficinas.

Em seu primeiro ano, o projeto contou com 502 escolas a oferecer o prolongamento do horário escolar, entretanto, enfrentou denúncias de falta de condições pedagógicas e físicas para o oferecimento do tempo integral (CAVALIERE, 2007). De acordo com a autora, que chegou a visitar algumas unidades do programa, havia um claro despreparo dos docentes quanto às atividades diferenciadas no turno da tarde, direcionando os horários das oficinas como continuidade ao trabalho disciplinar da Base Nacional Comum, colocando em xeque o real sentido de extensão do tempo de permanência do aluno na escola.

O Programa Escola de Tempo Integral existe até hoje e funciona em 229 escolas participantes (SÃO PAULO, 2018). Algumas das unidades migraram para o novo modelo de programa oferecido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, denominado Programa Ensino Integral, objeto de pesquisa deste trabalho.

## 1.4 A Educação em Tempo Integral de acordo com a legislação

Conforme discutido anteriormente, educação integral refere-se à formação completa do aluno, em todos os aspectos de sua vida. Ainda de acordo com Moll (2012), as atividades de formação complementar, realizadas na escola ou em outros espaços de formação, podem ser chamadas também de educação integral. Não apenas autores se dedicam ao estudo desta modalidade. O Ministério da Educação também arrisca conceituar a educação em tempo integral, como mostrado a seguir:

Educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (EDUCAÇÃO INTEGRAL – MEC, 2009)

No exposto acima, percebe-se a importância dada não apenas à formação do educando no tempo estendido, mas à sua construção como indivíduo de direito, capaz de modificar sua realidade e contribuir para a formação intelectual do país. Assim, as escolas que trabalham em tempo integral, entre outras ações, precisam oferecer atividades e dinâmicas que promovam uma verdadeira educação integral do indivíduo. De acordo com o Decreto que institui o Programa Mais Educação:

§ 1o Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2o A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (DECRETO nº 7.083, 2010)

Sendo a escola pública a principal ferramenta para que as classes populares estejam inseridas no sistema educacional, a educação em tempo integral visa garantir o sucesso dessa inclusão, uma vez que grande parte da população brasileira depende deste serviço público. Segundo o Ministério de Educação e Cultura, a educação em tempo integral deve ser uma política educacional inserida no campo das políticas sociais:

Especialmente nos últimos anos, a implementação da Educação Integral no Sistema Formal de Ensino Brasileiro expressou-se por meio da promulgação de legislação específica. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido até se transformar o legal em real, ou, como diria o poeta, para se transformar a intenção em gesto. O contexto legal apresentado aponta, como desafio para a educação, a necessidade de promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos, a fim de expandir sua ação educativa, o que demanda um compromisso ético com a inclusão social, por meio da gestão democrática e integrada. Nessa linha de pensamento, a Educação Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais dirigidas às crianças, aos jovens e aos adultos, atendendo a um complexo e estruturado conjunto de disposições legais em vigor no país. (EDUCAÇÃO INTEGRAL, MEC, 2009, p. 21)

Sendo a educação dever do Estado, da família e da sociedade, como explicita o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96, além de renovar estes princípios constitucionais, estabelece a expansão gradativa do tempo escolar do ensino fundamental para o regime de jornada integral, de acordo com os artigos 34 e 87.

Paro (1988), em seus estudos, destaca que no Brasil do século XX existia o credo de que, com a democratização do acesso à educação, a pobreza e os problemas sociais decorrentes delas se resolveriam. Segundo Paro:

Por volta de 1920, encontra-se em plena vigência o movimento denominado por Jorge Nagle (1920: 264-4) de “entusiasmo pela educação”, cuja característica marcante era a supervalorização da educação como fator capaz de resolver todos os problemas sociais, políticos e econômicos do País. Visto como requisito básico para a democratização da sociedade, o acesso à escola das amplas camadas iletradas da população teria a virtude de, acabando com o analfabetismo e a ignorância do povo, transformar as pessoas em verdadeiros cidadãos capazes não apenas de participar da vida política, especialmente através do exercício do voto, mas também de contribuir com seu esforço e capacidades pessoais para a construção de uma nação rica e democrática. (PARO, 1988, p. 189)

Entretanto, essa suposição defendida por grande parte dos grupos letrados não se mostra verdadeira. Ainda de acordo com o autor, apenas o acesso à educação poderia solucionar o aspecto quantitativo do problema, não sanando os problemas sociais mais amplos. Apenas uma educação de fato integral contribuiria para uma formação cidadã e emancipadora dos indivíduos. Esta bandeira encontrou espaço no movimento Escola Nova, entre os anos 1920 e 1930, influenciando diversos projetos de escolas de tempo integral implementados no Brasil.

O desenvolvimento de todas as áreas do indivíduo nem sempre é ofertado pela educação convencional realizada em meio período. Fundamental, então, é a expansão do tempo de permanência do aluno na escola, a fim de que este possa não só desenvolver habilidades e competências leitora, escritora e de cálculos, mas sim seu desenvolvimento cognitivo, artístico, esportivo e cidadão. Para que isso ocorra, a política pública ofertada deverá atender aos alunos de acordo com suas individualidades e potencialidades, o que não ocorre, visto que, de acordo com Fonseca (2010), o fracasso escolar está diretamente relacionado à culpabilização dos alunos ou das famílias por parte dos educadores, sem levar em consideração o contexto social no qual o aluno está inserido. O que se percebe é a busca pela adaptação dos alunos à escola, busca muitas vezes vã, dado que é a escola que deveria se adaptar à sociedade que pretende formar. Experiências lúdicas em ambientes diferenciados, bem como debates sobre temas sociais, dinâmicas e atividades coletivas devem fazer parte do repertório institucional, sobrepondo-se ao acúmulo de informações passado de maneira conteudista.

O Artigo 34 da LDB considera o tempo integral como o período em que a escola se responsabiliza pelos educandos, não apenas nas atividades e escolares, mas em sua formação como cidadão. É dever da escola orientar e acompanhar vários aspectos da vida do aluno, promovendo um ambiente ideal ao seu desenvolvimento. Ainda citando o Artigo do 205 da Constituição de 1988 que explicita ser responsabilidade pela educação, o Estado, a família e a sociedade, a escola como instituição deve promover parcerias com outras instituições no desenvolvimento de seu projeto político pedagógico abrindo seu leque de ações que promovam o aprendizado adequado.

Em favor da educação realizada em tempo integral, a Meta 6 do Plano

Nacional de Educação (PNE 2014-2024) determina que seja oferecida a “educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Ainda de acordo com o PNE, temos as seguintes ações:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o [art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009](#), em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (PNE 2014, p. 60)

Na mesma linha do PNE, a Meta 6 do Plano Estadual de Educação (PEE) de São Paulo almeja também:

Garantir educação integral em todos os níveis e modalidades de ensino e assegurar educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos na educação básica. (PEE, 2015)

No plano paulista podemos encontrar, dentre outras estratégias:

6.2. Estimular o protagonismo dos educandos por meio de estratégias e metodologias curriculares, que integrem conhecimentos, competências e habilidades, contemplando seu desenvolvimento integral.

6.3. Garantir consonância entre as políticas de educação integral e o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, orientando-se pelos princípios democráticos e participativos.

6.4. Fomentar estratégias e metodologias de aprendizagem que aproximem a escola da comunidade, permitindo ao aluno conhecer e explorar o contexto no qual está inserido, aumentando o entendimento da escola como referência significativa na formação integral dos jovens.

6.5. Fortalecer estratégias de fixação dos docentes nas escolas, de forma a estimular a continuidade dos programas de educação integral.

6.6. Garantir a infraestrutura necessária para o atendimento da educação em tempo integral, no que se refere a espaços, laboratórios, salas de leitura, equipamentos de informática e recursos didático-pedagógicos.

6.7. Estimular, em regime de colaboração, a apropriação dos espaços e equipamentos públicos e privados, articulando ações entre esses e as escolas, de forma a viabilizar a extensão do tempo de permanência do aluno em atividades correlacionadas ao currículo.

6.8. Garantir ações formativas aos professores que atuam em jornada ampliada, de forma a capacitá-los para atuação nos variados modelos pedagógicos e de gestão adotados para o atendimento dos alunos da educação básica em tempo integral. (PEE, 2015).

As estratégias do PNE indicam que a própria legislação relacionada à expansão do tempo escolar determina a viabilidade de parcerias com instituições públicas e/ou privadas para o atendimento das demandas de ampliação do tempo escolar. Já o PEE paulista aponta para a necessidade de mecanismos que garantam a permanência do corpo docente nas unidades de tempo integral, bem como o oferecimento de formação contínua a ele. É relevante enfatizar que as parcerias até permitem colaborar com a ampliação de oportunidades de instrução dos alunos, porém o planejamento e acompanhamento das ações concebidas por elas deve ficar a cargo da escola.

## Capítulo 2 – O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI) DO ESTADO DE SÃO PAULO

De acordo com as Diretrizes do Programa Ensino Integral (2015), a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) arquitetou, a partir de 2011, suas ações no Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto 57.571. Logo em seu primeiro objetivo, o programa já sugere um novo tipo de regime de contratação docente a fim de atender aos demais objetivos do programa, como mostrado em seu Artigo 2:

- 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. (DECRETO57.571, 2011, grifo nosso).

Dentro desse ambiente, foi instituído o Programa Ensino Integral, implantado pela Lei Complementar 1.164 de 2012 e alterado pela Lei Complementar 1.191 também de 2012, sendo implantado primeiramente em 16 escolas de Ensino Médio e, em 2013, expandido para 22 escolas de Ensino Fundamental (anos finais), 29 escolas de Ensino Médio e 2 escolas de Ensino Fundamental e Médio. Ainda de acordo com as Diretrizes do Programa Ensino Integral, o objetivo principal do programa é a formação de jovens que possam exercer uma cidadania autônoma, solidária e competente.

De acordo com as Diretrizes do Programa (2015), o modelo pernambucano de escolas de tempo integral, concebido pelo Instituto Corresponsabilidade pela Educação e implantado em 2004, serviu de inspiração à iniciativa paulista. No entanto, de acordo com o documento da SEESP, em São Paulo, o modelo de Pernambuco foi ajustado “no que tange aos critérios de escolha das escolas,

composição da equipe escolar e avaliação de desempenho da equipe escolar e finalmente na avaliação diagnóstica dos alunos, tendo como referência o contido no currículo do Estado de São Paulo” (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2015, p.10).

Uma das características marcantes do programa paulista, além da expansão do tempo escolar do aluno, é a expansão do tempo de dedicação dos docentes à escola. Nas escolas convencionais, os professores paulistas permanecem na instituição no máximo 35 horas-aulas (cerca de 29 horas semanais) e, normalmente, cumprem essa jornada em mais de uma escola da rede. No programa paulista de ensino integral, o docente permanece na instituição pelo tempo de 40 horas semanais. Segundo as Diretrizes do Programa (2015), acredita-se que esse tempo maior dedicação à escola possa atender de maneira plena aos alunos, uma vez que a ampliação da presença educativa pode construir condições para o cumprimento do currículo.

No Programa Ensino Integral, os educadores, além das atividades inerentes ao magistério, têm também a responsabilidade de orientar os alunos em seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional. Dentro e fora da sala de aula, é esperado que os professores operacionalizem estratégias para que o aluno realize seu projeto pessoal, também são convidados a conversar e auxiliar as famílias dos alunos, em uma tentativa de se criar um pacto pelo desenvolvimento de seus projetos de vida. De acordo com o documento que aborda as diretrizes do modelo paulista, o Programa Ensino Integral deve abranger os seguintes aspectos:

- 1) jornada integral de alunos, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada; 2) escola alinhada com a realidade do jovem, preparando os alunos para realizar seu Projeto de Vida e ser protagonista de sua formação; 3) infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática e; 4) professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2015, p.11)

## **2.1 Regime de contratação da equipe escolar do programa**

O programa oferece um incentivo para os docentes das escolas, chamado de Gratificação de Dedicção Plena e Integral, conforme critério instituído pelo Regime de Dedicção Plena e Integral. O incentivo acrescenta em seus salários um

valor correspondente a 75% do salário base do professor, tendo este que cumprir 40 horas semanais de trabalho na escola. Este regime está de acordo com o que foi supracitado no Artigo 2º do Programa Educação Compromisso de São Paulo e com o Artigo 1º da Lei Complementar 1.164:

Fica instituído o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, caracterizado pela exigência da prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar ou de gestão especializada. (LEI COMPLEMENTAR 1.164, 2012)

O conteúdo, enfim, foi modificado pela Lei Complementar 1.191, cujo Artigo 11º estabelece que:

Fica instituída a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI, correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da faixa e nível da Estrutura da Escala de Vencimentos em que estiver enquadrado o cargo ou a função atividade do integrante do Quadro do Magistério submetido ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI, em exercício nas Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral, desde que observadas as disposições desta lei complementar e de seu regulamento. (LEI COMPLEMENTAR 1.191, 2012).

Segundo o Tutorial de Recursos Humanos do Programa Ensino Integral, a contratação dos docentes é concretizada mediante entrevista realizada por supervisores de ensino nas 91 Diretorias de Ensino espalhadas pelo Estado de São Paulo. Podem participar do processo seletivo professores efetivos titulares de cargos e professores que adquiriram estabilidade pela Lei 1.010 de 2007, desde que tenham experiência mínima de três anos como docente da rede estadual paulista. Ao final do processo seletivo, as diretorias de ensino disponibilizam uma listagem com a classificação dos professores candidatos por área do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Códigos. De acordo com a Resolução 67 da Secretaria da Educação (2014), a escola também conta com um diretor, um vice-diretor, um coordenador geral, um professor coordenador para cada uma das áreas das três áreas do conhecimento e um professor responsável pela Sala/Ambiente de Leitura.

Ainda segundo o Artigo 8º da Resolução 67, todos os funcionários deverão permanecer 40 horas semanais (45 aulas) na unidade de ensino, respeitando a seguinte carga horária:

I - para docentes: o exercício da docência em componentes curriculares da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, respeitado o limite máximo de 28 (vinte e oito) aulas e mais 4 (quatro) aulas em atividades diversificadas com alunos, totalizando 32 (trinta e duas) aulas;

II - para docentes que exercem a coordenação de área de conhecimento: o exercício da docência em componentes curriculares da Base Nacional Comum, respeitado o limite máximo de 14 (quatorze) aulas e mais 2 (duas) aulas em atividades diversificadas com alunos, totalizando 16 (dezesesseis) aulas. (RESOLUÇÃO SE 67, 2014).

No caso dos docentes, respeitando o limite de 32 aulas com alunos, a carga horária restante é dividida da seguinte forma: 2 aulas de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral (HTPCG); 1 aula de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo de Área (HTPCA); demais aulas até o cumprimento das 45 aulas, chamadas de Horas de Estudo (HE).

As demais horas são usadas pelos professores para planejamento de aulas, formação continuada, atendimento de pais e preenchimento de documentos relativos ao Programa Ensino Integral, tais como agenda semanal, planos de aula, guias de aprendizagem, programas de ação, entre outros itens que serão explicados adiante. Além dessas atividades, os professores em horário de estudo também devem substituir seus pares no caso de ausência deles. A escala de substituição varia de acordo com a seguinte ordem contida no Artigo 10 da Resolução 67 da SEESP:

- a) docentes com menor carga horária de aulas atribuídas;
- b) docentes da mesma área de conhecimento;
- c) docentes de outra área de conhecimento;
- d) Professor Coordenador de Área da mesma área de conhecimento;
- e) Professor Coordenador de Área com menor carga horária de aulas atribuídas. (RESOLUÇÃO 67 SE, 2014)

Dessa forma, a secretaria elimina da escola a figura do professor substituto, chamado nas escolas regulares de “professor eventual”. A quantidade de professores por área varia de acordo com o número de classes disponibilizadas, sendo estas abertas mediante a quantidade de alunos matriculados na escola. No caso do Ensino Fundamental, as salas de aula não devem ultrapassar o limite de 10% sobre 35 alunos, ou seja, 38 alunos. Caso ultrapasse este limite, é aberta uma nova classe da respectiva série. O Ensino Médio não deve ultrapassar o limite de 10% sobre 40 alunos, isto é, 44 alunos. Assim como no Ensino Fundamental,

havendo disponibilidade de espaço físico na escola, caso ultrapasse o limite, uma nova turma é aberta.

A adoção de um regime de trabalho diferenciado para os docentes segue conforme as propostas indicadas por Dias (2018). Em seu artigo sobre o Programa Ensino Integral, a autora afirma que há um forte cunho emocional na atividade dos docentes, pois envolvem características pessoais que podem afetar suas relações com os alunos. Ao citar Tardif e Lessard (2014), a autora leva em consideração que o trabalho docente atua com “seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Além disso,

Por conta da grande diversidade de situações enfrentadas diariamente pelos educadores, o trabalho docente exige uma maleabilidade do profissional e das normas que regem seu trabalho. É imprescindível que se destaque que o trabalho docente e a instituição escolar se inserem em um contexto político, social, cultural e econômico mais amplo, o que faz com que alterações ideológicas alterem a forma de funcionamento da escola e o cenário de atuação docente. Este fato pode ser evidenciado pelas influências das novas formas de se conceber trabalho e de sua regulação no mundo capitalista em vigor na sociedade e dentro do ambiente escolar. (DIAS, 2018, p.10)

No entanto, apesar do regime de trabalho diferenciado dos docentes da proposta paulista de educação integral, Dias (2018) aponta para a perspectiva *toyotista* que se verifica na implementação do programa a partir da imposição de critérios mercadológicos no funcionamento deste sistema educacional. Em suas conclusões, afirma que, apesar dos discursos de melhorias, o Programa Ensino Integral acaba agravando o cenário de desigualdade educacional na educação paulista, já que, de acordo com a Secretária da Educação de São Paulo, essas escolas atuam com recursos materiais e humanos considerados superiores. Nesta perspectiva,

O salário diferencial e a ausência de situações propícias para a reflexão e trabalho conjunto entre os diferentes professores da rede tendem a isolar os professores do PEI agravando o cenário de fragmentação da categoria docente. (DIAS, 2018, p.15)

## **2.2 O modelo pedagógico**

As bases para a formulação do modelo pedagógico adotado encontram-se debruçadas no Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96),

indicando que “a educação, dever da família e do Estado [...], tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Preceito reforçado, inclusive, no Artigo 3º da Constituição Federal:

Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 11)

Nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, a concepção pedagógica do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2015) ressalta que o objetivo principal é a formação de jovens competentes, solidários e autônomos. Para que isso ocorra, são elencados quatro princípios: Educação Interdimensional, Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI (DELORS, 2005) e o Protagonismo Juvenil. Estes princípios devem ser trabalhados no andamento das ações pedagógicas da unidade de ensino, tais como: acolhimento de novos alunos por alunos que já estudam na escola, tutoria dos estudantes por professores, coordenadores e direção, organização de grêmios estudantis, eleição de líderes de turma, entre outros. Como há particularidades em cada unidade, o presente trabalho discutiu as aplicações dos princípios no próximo capítulo, que aborda a caracterização da escola estudada.

As escolas do programa funcionam diariamente, das 7h às 15h10 para os alunos do Ensino Fundamental e das 7h às 16h para os alunos do Ensino Médio, sendo 1 hora de almoço, 15 minutos de café da manhã e 15 minutos para o café da tarde, podendo a escola definir em seu plano pedagógico a distribuição das aulas no período supracitado.

O modelo pedagógico do programa prevê também um currículo integralizado e diversificado com matriz curricular flexível e aulas e atividades complementares que devem ser desenvolvidas com a participação dos alunos, educadores e equipe gestora em todos os espaços da escola. De acordo com a Resolução 52 da Secretaria da Educação (2014) e com a cartilha Informações Gerais do Programa Integral (2014), o currículo das escolas de ensino integral é dividido em duas partes:

disciplinas da Base Nacional Comum e disciplinas da Parte Diversificada, como mostra as tabelas a seguir:

Quadro 1: Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012							
	DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	Carga horária	
		6º	7º	8º	9º		
		Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS		
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960	
	Arte	2	2	2	2	320	
	Educação Física	2	2	2	2	320	
	Matemática	6	6	6	5	920	
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640	
	História	4	4	4	4	640	
	Geografia	4	4	4	4	640	
	Ensino Religioso *	0	0	0	1	40	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	28	28	28	28	4.480	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna – Inglês	2	2	2	2	320	
	Disciplinas Eletivas	2	2	2	2	320	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Práticas Experimentais	0	0	2	2	160
		Orientação de Estudos	4	4	2	2	480
		Protagonismo Juvenil	1	1	1	1	160
		Projeto de Vida: valores para a vida cidadã	2	2	2	2	320
Total da Parte Diversificada	11	11	11	11	1.760		
Total Geral	39	39	39	39	6.240		

(\* ) Caso não haja demanda para Ensino Religioso, acrescentar uma aula para Matemática

(Fonte: RESOLUÇÃO SE 52, 2014)

A escola participante desta pesquisa não possui disponibilidade de Ensino Religioso, portanto, os alunos do 9º ano no Ensino Fundamental também contam com 6 aulas de Matemática, assim como nas demais séries. Na disciplina Práticas Experimentais, ministradas pelos professores de ciências e de matemática, os alunos desenvolvem experimentos, numa tentativa de unir teoria à prática. Nas aulas de Orientação de Estudos, normalmente atribuídas aos professores de Português ou de Matemática, busca-se desenvolver habilidades inerentes à pesquisa, ensinando formas de estudar, organização do material, entre outras. Protagonismo Juvenil, de acordo com as orientações contidas nas diretrizes do programa, é a disciplina onde os alunos são instigados a pensar de maneira democrática sua presença no mundo, usando para isso, dinâmicas e experiências de vida. Projeto de Vida é aula usada para que o aluno reflita sobre o seu planejamento, tentando traçar um rumo para se alcançar seus objetivos.

Quadro 2: Matriz Curricular do Ensino Médio

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012.						
	DISCIPLINAS	série	série	série	Carga horária	
	COMPONENTES/					
	CURRICULARES	AULAS	AULAS	AULAS	AULAS	
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	5	5	6	640	
	Arte	2	2	2	240	
	Educação Física	2	2	2	240	
	Matemática	5	5	6	640	
	Química	2	3	2	280	
	Física	3	2	2	280	
	Biologia	2	2	3	280	
	História	2	2	2	240	
	Geografia	2	2	2	240	
	Filosofia	2	2	2	240	
	Sociologia	2	2	2	240	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	29	29	31	3.560	
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna - Inglês	2	2	2	240
Disciplinas Eletivas		2	2	2	240	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		Práticas de Ciências	4	4	0	320
		Orientação de Estudos	4	2	2	320
		Projeto de Vida	2	2	0	160
		Preparação Acadêmica	0	2	4	240
Mundo do Trabalho	0	0	2	80		
Total da Parte Diversificada	14	14	12	1.600		
Total Geral	43	43	43	5.160		

(Fonte: RESOLUÇÃO SE 52, 2014)

No Ensino Médio, na Parte Diversificada, a diferenciação do currículo em relação ao Ensino Fundamental, se dá ausência da disciplina Protagonismo Juvenil e pela inclusão das disciplinas Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho.

Em Preparação Acadêmica, os jovens do Ensino Médio são levados a conhecer algumas premissas inerentes ao ensino superior, como métodos científicos, realização e apresentação de trabalhos, oralidade, entre outros. Os alunos também obtêm informações sobre cursos e universidades. A atividade complementar intitulada Mundo do Trabalho disponibiliza ao aluno um leque de atividades relacionadas ao mercado de trabalho, como profissões, cursos, elaboração de currículo, bem como a aprendizagem de comportamentos esperados no mercado profissional. As duas disciplinas são oferecidas no Ensino Médio,

justamente por ser esta a etapa da educação básica anterior, tanto à graduação quanto ao mercado de trabalho, uma vez que muitos jovens do ensino médio, ao concluírem seus estudos, ingressam diretamente em alguma atividade laboral. No entanto, apesar do discurso pedagógico proposto pela secretaria da educação, a disciplina também pode estar relacionada a um resgate da educação tecnicista e produtivista, explicada por Saviani (2005) e herdada do período militar e das reformas neoliberais assistidas pelo país na década de 1990.

Ao observar as matrizes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, percebe-se um destaque às Disciplinas Eletivas. Como proposto pela Resolução 52 da SEESP, o currículo das escolas do programa de ensino integral deve ser flexível para se atingir os objetivos propostos pelas leis complementares e resoluções, bem como cartilhas de orientação concernentes ao programa. A possibilidade do oferecimento de uma parte diversificada também se apoia no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDB 9394, 1996).

Como mencionado anteriormente, a escola deve focar suas ações para que o aluno possa elaborar e planificar seu Projeto de Vida. As disciplinas eletivas, como o próprio nome diz, são as disciplinas que os alunos têm a oportunidade de escolher dentro de um leque de opções, tendo como pressuposto as disciplinas que mais se encaixam com seus objetivos de vida. Para que sejam ofertadas, dois professores de áreas distintas devem se reunir para oferecer alguma disciplina que aborde tanto assuntos constantes na Base Nacional Comum quanto aspectos relativos aos encontrados nos Projetos de Vida dos estudantes. Um exemplo disso foi uma disciplina oferecida na unidade de ensino pesquisada, onde as professoras de ciências e de inglês, ao observarem que muitos alunos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental almejavam a carreira de veterinário, ofertaram uma disciplina chamada “É o bicho”, que abordava de maneira lúdica as várias espécies de animais, bem como temas relacionados à ecologia. Ao final do semestre, os alunos fizeram uma visita técnica ao Zoológico de São Paulo. As disciplinas eletivas são oferecidas semestralmente e ao final do período são realizadas nas escolas do programa a

chamada “Culminância das Disciplinas Eletivas”, evento aberto à comunidade escolar, no qual os alunos apresentam aos outros alunos da escola, pais, professores de outras disciplinas, entre outros membros da comunidade, o que foi trabalhado e construído durante o semestre, funcionamento como uma espécie de feira de conhecimentos.

### 2.3 O modelo de gestão

A gestão das escolas do Programa Ensino Integral atende ao que é explicitado no Decreto 59.354 de 2013 que institui o programa e nas demais cartilhas de orientação sobre o funcionamento do programa paulista de ensino em tempo integral. Assim sendo, de acordo com o Artigo 1º do decreto:

**Artigo 1º** - O Programa Ensino Integral destinado a alunos do ensino fundamental e médio, das escolas públicas estaduais, tem por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios, e será implementado de acordo com o disposto neste decreto. (DECRETO 59.354, 2013)

Já de acordo com o *Caderno do Gestor – Modelo de Gestão das Equipes Escolares* (2014), as estratégias de gestão das escolas do Programa Ensino Integral funcionam da seguinte maneira:

O **Modelo de Gestão** responde pela organização (método) da gestão escolar propriamente dita: como se dividem as atribuições e rotinas entre as funções do magistério, desde a sala de aula até a direção da escola, e como se relacionam essas funções (em atribuições e rotinas), enfim, como se organizam os profissionais para cumprir os objetivos do Programa Ensino Integral, tanto os objetivos individuais quanto os coletivos. Dessa forma, o Modelo de Gestão fornece as referências de escopo para as ações de Gestão de Desempenho de cada função do magistério, à medida que estabelece os limites de atuação de cada profissional e fornece instrumento para avaliação dos resultados observados na prática de cada atuação, conforme definido nos respectivos Programas de Ação. (CADERNO DO GESTOR – MODELO DE GESTÃO DE DESEMPENHO DAS EQUIPES ESCOLARES, 2014, p.06, grifo do autor)

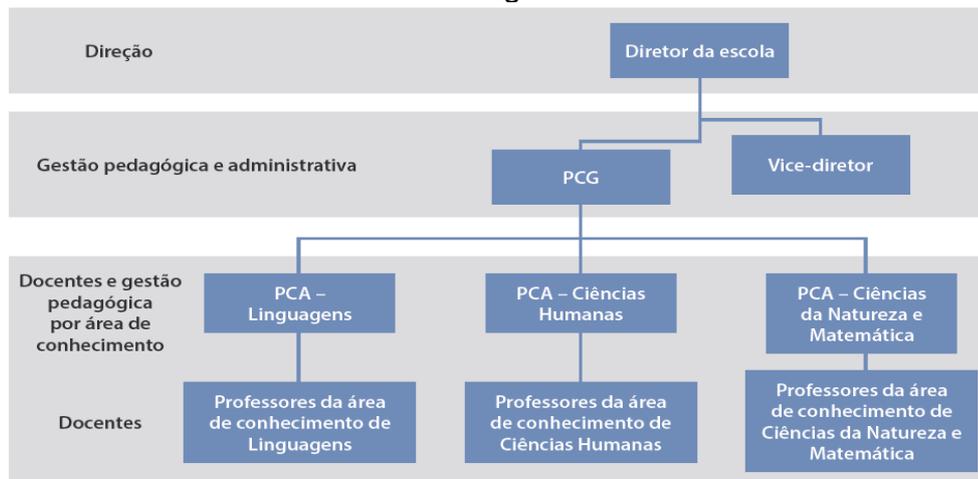
Em seu Artigo 2º, o decreto esclarece sobre o corpo pedagógico e administrativo das escolas do programa, tendo o diretor, assim como nas escolas convencionais o papel de maior responsabilidade. Segundo o § 3º do artigo,

A composição do quadro de pessoal das escolas, com integrantes do Quadro do Magistério, mediante designação, consistirá de:

1. Diretor de Escola;
2. Vice-Diretor de Escola;
3. Professores Coordenadores;
4. Professor de Sala ou Ambiente de Leitura;
5. Professores portadores de diploma de licenciatura plena. (DECRETO 59.354, 2013).

Os profissionais da escola são escolhidos mediante entrevistas realizadas pelos supervisores de ensino da respectiva Diretoria de Ensino, como já apontado anteriormente. A organização do quadro de funcionários da escola segue a seguinte disposição, apresentada no quadro 3:

Quadro 3: Estrutura Organizacional das escolas do Programa Ensino Integral



(Fonte: CADERNO DO GESTOR – MODELO DE GESTÃO DE DESEMPENHO DAS EQUIPES ESCOLARES, 2014, p.07)

Assim sendo, o professor deixa sua unidade habitual de lotação e é designado para trabalhar em uma unidade do Programa Ensino Integral, fazendo jus à gratificação de 75% sobre seu salário base, tendo que permanecer em regime de 40 horas de trabalho semanais. Todos passam por avaliações durante a entrevista, a qual é baseada em premissas e suas competências de acordo com o Caderno do Gestor – Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares (2014), estando elas representadas na figura 4.

Quadro 4: Premissas e Competências associadas do Programa Ensino Integral

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

(Fonte: CADERNO DO GESTOR – MODELO DE GESTÃO DE DESEMPENHO DAS EQUIPES ESCOLARES, 2014, p.13)

A partir dessa primeira avaliação feita na entrevista e pelas avaliações periódicas, chamadas de Avaliações 360°, na qual o funcionário é avaliado por seus pares, pela equipe gestora e pelos alunos, o profissional do programa recebe uma devolutiva constando suas notas em cada uma das premissas descritas acima. De posse deste documento, o funcionário deve estabelecer planos de formação individual (PIAFs) para que possíveis erros possam ser sanados durante a permanência no programa.

A Avaliação 360° e o número de faltas que excedam a quantidade de 5 dias letivos durante o período de um ano letivo, geram uma nota aos funcionários da escola, que são classificados de acordo com suas respectivas áreas de trabalho. No caso de fechamento de uma classe e do excesso de professores para atender as classes restantes, os professores com as menores notas têm suas designações ao Programa Ensino Integral, cessadas. Esses profissionais, então, devem retornar às suas atividades em suas escolas de origem. Vale ressaltar que licenças médicas, nojo (licença devido ao falecimento de parentes de primeiro grau), gala (licença pertinente ao matrimônio), entre outras, se ultrapassado o limite de 5 dias letivos por ano letivo, são computadas a fim de constituir as notas nos funcionários. As únicas exceções são as licenças maternidade e paternidade, cujas faltas não são computadas na composição das notas. No caso de o funcionário persistir, após a devolutiva dos métodos avaliativos institucionais ou mesmo, no caso de uma advertência, em manter comportamentos contraditórios com o perfil profissional da

escola de tempo integral ou haver excesso de faltas, sua designação ao programa também poderá ser cessada, devendo o educador voltar para sua escola de lotação.

O sistema de avaliação do Programa Ensino Integral é visto, de acordo com Dias (2018), como uma perspectiva neogerencialista, dado que estimula uma postura competitiva entre os funcionários da escola. Ao citar em seu trabalho Ball (2006) e Bernardo (2009), a autora destaca que, em uma suposta busca pela melhoria da qualidade do ensino, esta autovigilância, verificada no ambiente de trabalho das escolas atendidas pelo PEI, altera os significados de participação e autonomia no ambiente escolar. Os professores, de acordo com esta perspectiva, podem até ter a sensação de maior poder de decisão; entretanto, acabam responsabilizados pelos maus resultados obtidos. Ainda de acordo com a autora,

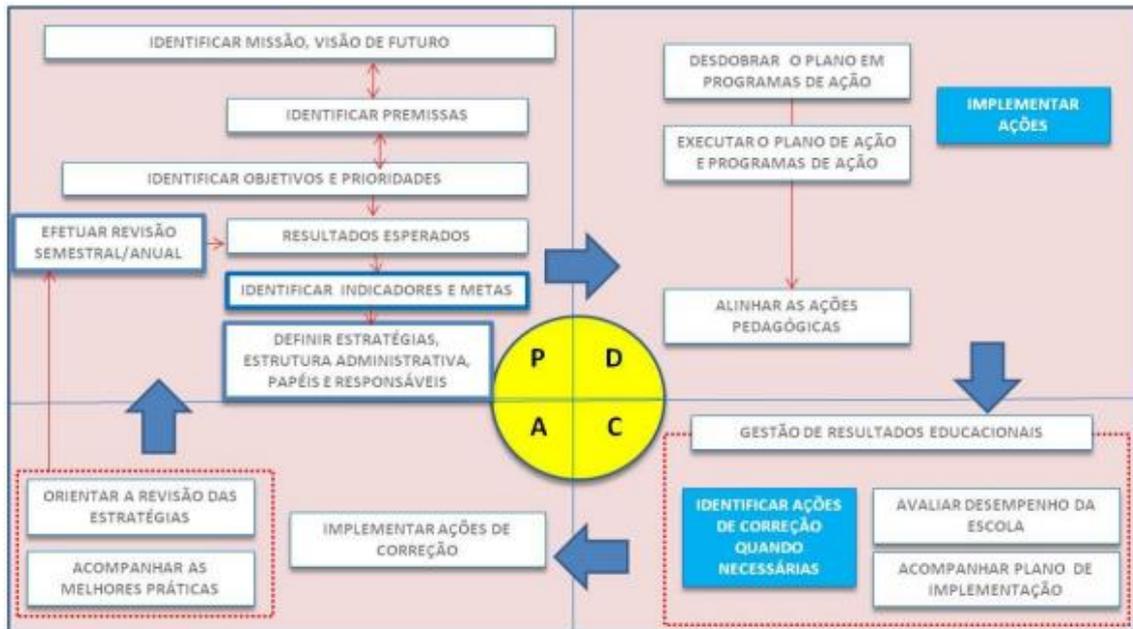
Isso tem desencadeado um cenário de vigilância mútua entre os professores, que é típica de uma concepção toyotista de monitoramento entre os pares. Nesse sentido, foram presenciadas situações durante a fase de observações, nas quais duas professoras, sem condições de permanecerem na escola por motivos de saúde, tiveram de cumprir seus horários e lecionar suas aulas do mesmo modo, para não serem mal avaliadas pela avaliação de desempenho e não comprometerem seus colegas com o trabalho extra. (DIAS, 2018, p.13)

Além dos mecanismos da avaliação, há um Plano de Ação responsável por delinear o esteio para as metas do Programa Ensino Integral. O Plano de Ação é o documento base da escola, que deve servir de apoio, ser alimentado e construído por todos os profissionais do corpo administrativo e pedagógico da instituição. Nele deve constar o perfil da comunidade em que a escola do Programa Ensino Integral se insere, bem como as metas a serem atingidas – traçadas a partir de diagnósticos internos e externos – e planos individuais de atuação pedagógica, chamados de Programas de Ação. O plano segue o ciclo PDCA, de forma que:

Considerando que a educação tem caráter processual, o Plano de Ação deve ser constantemente ajustado tal qual proposto na metodologia do ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act) que visa buscar resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização. Para as Escolas de Ensino Integral ele descreve o ciclo anual de operacionalização da gestão escolar e seus respectivos planos e programas de ação [...] de tal modo que ficam explícitas as fases e processos de Plan (planejamento), Do (execução), Check (acompanhamento) e Act (ajuste). (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2015, p.39,40)

O Quadro 5 apresenta de maneira detalhada como deve ser guiado o Plano de Ação da escola, bem como suas etapas de acompanhamento, avaliação e correção de estratégias. Trata-se, sobretudo, de um ciclo de execução da política.

Quadro 5: Ciclo PDCA Aplicado às Escolas do Programa Ensino Integral



(Fonte: DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2015, p.40)

Na etapa P (planejamento) do Plano de Ação devem constar as premissas e a visão de futuro que se espera da escola, é o momento em que os profissionais fazem uma reflexão sobre o local que atuam, sobre a comunidade escolar que estão inseridos e como isso pode influenciar no desempenho acadêmico dos educandos. Como visto na figura 5, é necessário nesta etapa do ciclo PDCA ver os indicadores da escola, subsidiados pelas provas do Saesp e pelas avaliações diagnósticas no começo do ano e, a partir disso, propor metas a serem cumpridas pela equipe escolar, bem como estabelecer regras e normas para o ano vigente, delegando tarefas, quando necessário.

A execução (D) do Plano de Ação se dá nos desdobramentos dos Programas de Ação dos profissionais da escola. Estes programas devem conter todas as atividades a serem realizadas durante o ano letivo pelos funcionários administrativos e pedagógicos da escola, sendo necessário constar as metas da escola e as atividades que serão propostas para o atingimento das mesmas. Além disso, ainda na execução, os docentes da unidade devem preencher os Guia de

Aprendizagem, instrumento que engloba as atividades pedagógicas, conteúdo do respectivo currículo, habilidades esperadas, avaliações, referências bibliográficas, bem como os prazos para serem realizados. Cada professor deve preencher um Guia por disciplina lecionada e por série, dado que esses guias ficam disponíveis nas salas de aulas para que os alunos Líderes de Turma possam acompanhar o andamento das atividades pedagógicas e curriculares. Ainda de acordo com as Diretrizes do Programa Ensino Integral (2015), dentro da execução também, os profissionais da escola devem preencher a Agenda Semanal e os Planos de Aula. Na agenda, entregue no último dia da semana anterior ou primeiro dia da semana corrente, devem constar todos os horários de trabalho do profissional e as atividades realizadas. Nos Planos de Aula devem constar o conteúdo de cada aula da semana a ser ministrada pelo professor, habilidades a serem aprendidas pelos alunos e a estratégia pedagógica usada. Por fim, na execução do plano deve haver o alinhamento das ações pedagógicas da escola, ou seja, os profissionais devem conversar entre si para se atingir um objetivo comum.

A etapa C (acompanhamento) vem da necessidade de gerenciar o plano em sua execução. Nessa parte do ciclo PDCA há tanto a avaliação da aprendizagem dos alunos pelas avaliações diagnósticas e acompanhamento dos professores, realizados bimestralmente quanto à avaliação do desempenho da equipe escolar pela avaliação 360° (na qual todos os avaliam todos, inclusive os alunos também avaliam a equipe escolar), realizada semestralmente e prevista no Artigo 10 da Lei Complementar 1.164, de 2012 que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral:

**Artigo 10** - A permanência de integrante do Quadro do Magistério em Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral está condicionada ao cumprimento dos seguintes requisitos:

I - aprovação, em avaliações de desempenho, periódicas e específicas, das atribuições desenvolvidas nas Escolas. (LEI COMPLEMENTAR 1.164, 2012)

Nesta etapa também ocorre a reflexão sobre o que foi planejado no início do ano. O gerenciamento ocorre durante todo o plano, a fim de haver possíveis correções em estratégias pedagógicas e na postura dos profissionais da escola, além de revisão nos programas de ações.

No estágio A (ajustar) deve ocorrer a correção de possíveis erros apontados pelas avaliações ou, até mesmo, pela reflexão da equipe escolar, como por exemplo, postura em relação a um determinado assunto. É nesta etapa que ocorre a

revisão dos indicadores e metas diante dos resultados alcançados. De acordo com as Diretrizes do Programa Ensino Integral “daí recomeça todo o processo retratado pelo ciclo PDCA”.

Por fim, o que se percebe ao analisar os documentos de funcionamento do Programa Ensino Integral é o fato de que, apesar da propaganda paulista de melhoria do ensino e das condições de trabalho docente, é evidente o aumento do trabalho dos professores e a acumulação de funções por estes. O regime de contratação é instável, visto que os professores estão a todo momento passíveis de terem suas designações cassadas, mesmo em casos específicos como licenças por motivos de saúde. Segundo Dias,

o cenário de intensificação do trabalho docente é evidente. O acúmulo de funções pode comprometer a atuação desses profissionais, ainda mais quando esses profissionais são pressionados a realizar as substituições compulsórias em caso de ausência ou quando permanecem acumulando outros cargos ou funções, por conta da instabilidade no programa (professores designados). (DIAS, 2018, p.15)

Portanto, a gratificação de 75% sobre o salário base não pode ser considerada um adicional, mas sim um aumento de salário que vem acompanhado de um aumento de atividades desempenhadas pelos professores.

Diante do cenário de intensificação da lógica de mercado instaurada nos sistemas educacionais, o desafio imposto à Secretaria da Educação de São Paulo na implantação da educação em tempo integral é conciliar a educação e proteção de seus educandos (ZUCCHETTI; MOURA, 2017). Contudo, o oferecimento de uma educação de qualidade aos alunos não deve implicar em piores condições de trabalho para os docentes, visto que, estes já passam por um cenário desolador no contexto de nosso país. Cabe salientar que o Brasil, em 2018, em um ranking de 35 países, ocupou a última posição no quesito sobre prestígio do professor, segundo pesquisa da Varkey Foundation.

### **CAPÍTULO 3 – A UNIDADE ESCOLAR PESQUISADA: ESCOLA ESTADUAL VIRGÍLIO MARCONDES DE CASTRO**

A Escola Estadual Virgílio Marcondes de Castro está localizada no bairro Jardim Durval Nicolau, na periferia da cidade de São João da Boa Vista, município que, de acordo com o IBGE (2018), possui aproximadamente 90.637 habitantes e pertence ao Estado de São Paulo. Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, a mesma foi fundada em 1981 amparada pelo Decreto 16.581/81. A escola aderiu ao Programa Ensino Integral em 2015, tendo iniciado suas atividades nesta modalidade em 2016.

De acordo com o Programa de Ação e o Projeto Político Pedagógico da escola, o público e a região aos quais ela atende, são descritos da seguinte forma:

Os alunos que estudam nesta Unidade Escolar residem no próprio bairro ou regiões próximas. No ensino fundamental ciclo I são atendidos pela rede municipal de ensino. Em sua maioria pertencem a classe média baixa. A escola está inserida em uma comunidade mista (residencial e comercial), que conta com Unidade Básica de Saúde, creche municipal, escolas municipais de ciclo I, Centro Social Urbano e praças. O entorno da escola apresenta graves problemas sociais e econômicos, fato que muitas vezes coloca a relação da família com a atividade escolar em segundo plano, transparecendo uma visão pouco otimista do papel da instituição quanto ao futuro dos filhos. É uma comunidade carente, com baixa escolaridade, sem planejamento familiar, com fragilidade social, percebe-se que há uma cultura de apologia ao uso de entorpecentes, bem como seu tráfico. A maioria dos alunos enxerga na escola a possibilidade de um futuro melhor. Tem expectativa de fazer faculdade e, acreditam que a escola possa lhe preparar para esta etapa, mesmo sem o apoio familiar, que está parcialmente presente no Ensino Fundamental e quase nulo no Ensino Médio. Contraditoriamente, muitos alunos se enxergam como indisciplinado, mas acreditam ser a disciplina o ponto fundamental para uma boa aprendizagem. Nota-se um crescente hábito de leitura principalmente entre os alunos do Ensino Fundamental. De maneira geral, os pais também consideram a escola como a base sólida para a formação de seus filhos e a escola se mostra bastante acolhedora em relação aos pais e alunos. Mas, esta postura, por inúmeras razões, não se verifica por parte de muitos pais, que pouco participam da vida escolar de seus filhos, limitando-se a comparecer quando convocados ou para tratar de assuntos de ordem burocrática. Com relação a aprendizagem dos alunos segue a evolução do IDESP: no ensino fundamental passou de 1,45 em 2013 para 2,24 em 2014, para 3,24 em 2015, para 3,33 em 2016 e 3,46 em 2017. No Ensino Médio passou de 1,17 em 2013 para 1,54 em 2014, para 1,81 em 2015, para 3,09 em 2016 e 2,69 em 2017. É necessário trabalhar com mais efetividade e eficácia as premissas do Programa Ensino Integral que permeiam a melhoria da aprendizagem dos alunos para se alcançar as metas estabelecidas no Plano de ação da escola. Precisamos resgatar a autoestima de nossos educandos para que estejam estimulados a desenvolver as habilidades previstas nos conteúdos da Base Nacional Comum e também da Parte Diversificada. Não basta apenas termos um Programa de Ensino Integral, mas também ações integradoras dos

educandos para um promissor desenvolvimento do Protagonismo e Corresponsabilidade em seu processo de ensino-aprendizagem que influenciará diretamente na consolidação do seu Projeto de Vida. (PROGRAMA DE AÇÃO DA ESCOLA VIRGÍLIO MARCONDES DE CASTRO, 2018)

Como exposto anteriormente, o Programa de Ação é o planejamento anual de todos os funcionários da gestão e da área pedagógica, devendo ser preenchido no início de cada ano e revisado no início do segundo semestre. O texto supracitado é uma parte comum ao programa de ação de todos, tendo sido construído em conjunto por todos os funcionários da escola no início do ano letivo. Em outras palavras, o trecho acima resume a visão dos professores, coordenadores e direção quanto à comunidade em que a escola está inserida. Quanto à infraestrutura disponível para a realização das atividades escolares, a unidade conta com:

- 9 salas de aulas (8 sendo usadas no ano de 2018, 1 ociosa);
- 1 sala de recursos (usada por professor externo cedido à instituição, para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais);
- 1 sala de vídeo equipada com notebook, lousa eletrônica, projetor e caixa de som);
- 1 biblioteca equipada com computador, notebook, caixa de som e projetor;
- 2 projetores que podem ser usados nas salas de aula;
- 1 laboratório de matemática;
- 1 laboratório de química, física, biologia e ciências;
- 1 laboratório de informática com 18 computadores e conexão à internet;
- 1 refeitório,
- 1 quadra poliesportiva
- 1 banheiro feminino;
- 1 banheiro masculino;
- 1 sala de professores;
- 1 sala de coordenação;
- 1 sala de vice diretoria;
- 1 sala de diretoria;

- 1 secretaria;
- 1 sala de recepção com banheiro.

A escola passou por uma reforma entre os anos de 2017 e 2018 para melhorar a estrutura a fim de se enquadrar no modelo de ensino integral proposto pelo Estado de São Paulo. No entanto, como dito anteriormente, a escola aderiu ao programa em 2015 e iniciou suas atividades como pertencente ao Programa Ensino Integral em 2016; portanto, houve um atraso de quase dois anos na realização da reforma pré-estabelecida.

No final do ano de 2018, no Ensino Fundamental II, a escola possuía duas classes de 6º anos e uma de 7º ano, uma de 8º ano e uma de 9º ano. No Ensino Médio, a escola também contava com apenas uma classe de cada série – 1º, 2º e 3º anos de Ensino Médio, totalizando 194 alunos matriculados.

O quadro de funcionários da escola contou, no ano letivo de 2018, com 29 funcionários, sendo:

- 1 diretor;
- 1 vice-diretor;
- 1 GOE – Gerente de Organização Escolar;
- 1 PCG – Professor Coordenador Geral;
- 3 PCA's – Professores Coordenadores de Área (Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática).
- 2 professores da Área de Ciências Humanas;
- 4 professores da Área de Linguagens e Códigos;
- 5 professores da Área de Ciências da Natureza e Matemática;
- 1 professor da sala de recursos (fornecido pela Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista);
- 4 AOE – Agentes de Organização Escolar;
- 3 merendeiras (fornecidas pela Prefeitura Municipal de São João da Boa Vista);
- 3 funcionários de limpeza (fornecidos por empresa terceirizada).

Como explicado anteriormente, os professores devem cumprir 40 horas semanais na escola, sendo esta carga horária composta por no máximo 32 horas-aula com alunos e o restante dividido em diversas atividades, tais como: preparação de aula, tutorias, formação continuada e na participação no HTPCG – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – Geral (2 horas-aula semanais) – e no HTPCA – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo de Área (1 hora-aula semanal).

O HTPCG é conduzido pelo Professor Coordenador Geral da escola, sendo ele responsável pela elaboração das pautas formativas e do levantamento dos assuntos a serem discutidos com os docentes. É um momento usado para planejamento de atividades e eventos, alinhamento, recados e, principalmente, formação e estudos do funcionamento do Programa Ensino Integral. O espaço também para trocas de experiências pedagógicas exitosas entre os docentes da escola, entretanto, muitas vezes, é um momento no qual os professores também trocam suas experiências negativas em sala de aula, como casos de indisciplina.

O HTPCA é mediado pelo Professor Coordenador de Área e realizado junto com todos os professores da área. A área de Ciências Humanas corresponde as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia; a área de Linguagens e Códigos abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte; já a área de Ciências da Natureza e Matemática, as disciplinas de Biologia, Química e Física para o Ensino Médio, Ciências para o Ensino Fundamental e Matemática para todas as séries. O HTPCA é um momento para que os docentes possam compartilhar boas práticas realizadas em sala de aula, bem como realizar o estudo e reflexão do currículo paulista.

Outra característica que diferencia as escolas do Programa Ensino Integral das escolas estaduais regulares é o fato de os professores terem a opção de cumprir seu horário de almoço junto dos alunos. Normalmente, na Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista é vedada ao professor a possibilidade de almoçar a merenda escolar. Já no programa, os professores não são obrigados a cumprir e nem recebem por esse horário; no entanto, são convidados a almoçar na companhia dos alunos, comendo a mesma refeição que eles. Assim, o espaço de almoço vira um momento de socialização entre o corpo docente e os educandos. Tal iniciativa se baseia na concepção da pedagogia da presença.

O princípio da Pedagogia da Presença é baseado no livro *Por uma Pedagogia da Presença*, escrito por Antônio Carlos Gomes da Costa (1991), no qual é feito um convite aos educadores para serem mais presentes no cotidiano dos alunos a fim de acolhê-los, na medida do possível, em suas carências e dificuldades. Assim, diversas atividades na escola são realizadas conjuntamente por alunos e educadores como, por exemplo, o almoço, a prática da tutoria – que será tratada adiante – e a organização de festas comemorativas e eventos pedagógicos. Além disso, a leitura do livro *Por uma Pedagogia da Presença* pelos professores da unidade analisada é estimulada pela equipe gestora da escola.

### **3.1 Acolhimento e Projeto de Vida**

O Acolhimento é a primeira atividade pedagógica da Escola Virgílio Marcondes de Castro, assim como de outras do Programa Ensino Integral (PEI). Todos os alunos das escolas participantes passam pelas atividades de acolhimento, sendo estas mediadas por outros alunos que já participam do modelo de ensino em tempo integral. Os alunos responsáveis pela aplicação das atividades acolhedoras são chamados de alunos acolhedores, que são selecionados todos os anos pelo vice-diretor da escola, segundo critérios estabelecidos pela Equipe Gestora, como conhecimento do programa e seus princípios.

Quando uma nova unidade se transforma em PEI, alunos de outra escola são levados a ela para realizar as atividades. No caso da Escola Virgílio Marcondes de Castro, o primeiro acolhimento, em 2016, foi realizado pelos alunos da Escola Estadual Coronel Cristiano Osorio de Oliveira, escola que já havia aderido ao programa paulista de ensino integral no ano de 2012. Caso a escola já participe do programa, o acolhimento é feito pelos próprios alunos acolhedores da escola, de forma que todo começo de ano letivo, todos os alunos dos 6º anos e todos os alunos ingressantes na escola passam pela atividade pedagógica de Acolhimento. Nos anos de 2017 e 2018, os próprios alunos da escola estudada realizaram o acolhimento com os novos alunos, dado que a escola já havia formado uma equipe de alunos acolhedores. Conforme a descrição das Diretrizes do Programa,

As dinâmicas devem levar os estudantes a iniciar a construção de seus Projetos de Vida por meio da reflexão sobre os seus objetivos e sonhos. O

Projeto de Vida é trabalhado e revisado durante todo o percurso escolar, inclusive com aulas específicas. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2015, p.22)

Ao final do Acolhimento, os alunos devem preencher uma folha com seus Projetos de Vida, chamada de Varal dos Sonhos, e elaborar uma apresentação abordando as atividades trabalhadas. O material usado pelos alunos é guardado pela escola, de forma a servir como recurso pedagógico para as atividades nas disciplinas Projeto de Vida e Disciplinas Eletivas, como explicado a seguir:

É importante reiterar que sendo o acolhimento uma atividade de alunos, a equipe gestora, os professores e os funcionários participam na última parte dessa atividade, quando todos são convidados a conhecer os produtos elaborados pelos estudantes durante os dois dias de atividades. Todos os materiais produzidos pelos alunos são guardados, sendo subsídio para o trabalho subsequente dos professores, principalmente o professor de Projeto de Vida. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2015, p.22)

Todas as ações da escola devem convergir para o Projeto de Vida dos alunos. A metodologia escolhida pelo corpo docente deve sempre priorizar, em todos os seus aspectos, a ampliação do universo cultural do educando, para que este, possa se enxergar como cidadão do mundo e elaborar um projeto, chamado Projeto de Vida. A base do programa, além do currículo, é o Projeto de Vida do aluno, considerado o ponto inicial para a materialização de seus objetivos. O Projeto de Vida é tão importante para o programa que a primeira atividade do aluno que entra no Programa Ensino Integral é justamente, a partir de suas perspectivas, propor um Projeto de Vida. Além disso, o assunto é recorrente nas atividades escolares, inclusive existindo uma matéria específica sobre o tema.

### **3.2 Protagonismo Juvenil**

O Protagonismo Juvenil é um dos principais objetivos do PEI, sendo considerado um dos pilares do programa. A formação do jovem protagonista é tão importante que muitas ações da escola são incentivadas a serem realizadas pelos próprios alunos. De acordo com as diretrizes do programa,

Para formar o jovem idealizado (autônomo, solidário e competente) a prática pedagógica dos educadores deve ser modificada de modo que o jovem seja

tratado como fonte de iniciativa porque desenvolver capacidade de agir, não sendo passivo no processo pedagógico; como fonte de liberdade porque a ele devem ser oferecidos cursos alternativos para aprender e avaliar e tomar decisões e fonte de compromisso, porque deverá aprender a responder pelos seus atos, sendo conseqüente nas suas ações. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2015, p.15)

Segundo o *Caderno do Gestor – Diretrizes do Programa Ensino Integral* (2014), o Protagonismo Juvenil é visto pelo programa como um princípio, uma premissa e uma metodologia, de forma que:

Enquanto princípio, norteia o processo de construção da autonomia dos adolescentes e jovens; enquanto premissa, o Protagonismo consiste na criação de espaços e condições capazes de possibilitar 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. (CADERNO DO GESTOR – DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p.05)

Para que esses objetivos sejam atingidos, algumas atividades são desenvolvidas exclusivamente pelos alunos, a exemplo da organização do Grêmio Estudantil e dos Clubes Juvenis – que serão explicados adiante. Já outras, como eleição de Líderes de Turma, participação em conselhos da escola, escolha dos professores tutores e a própria disciplina Protagonismo Juvenil, são mediadas por profissionais da escola. Essas práticas procuram desenvolver no estudante a consciência cidadã e a participação democrática. Esses temas são muito importantes, já que, a partir da Constituição de 1988, é primordial pensar o sistema de ensino como um espaço de debate à luz do processo de redemocratização passado pelo país nas últimas décadas.

No *Caderno do Professor – Protagonismo Juvenil* (2014), logo em seu início, o documento informa o que é esperado que o professor desenvolva em seus alunos nas aulas de Protagonismo Juvenil, de forma a abranger as seguintes esferas:

- Desenvolver as habilidades e competências do século XXI, previstas nos Quatro Pilares da Educação;
- Construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão;
- Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro;

- Perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados;
- Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional;
- Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã;
- Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo;
- Construir o seu Projeto de Vida. (CADERNO DO PROFESSOR – PROTAGONISMO JUVEVNIL, 2014, p.3).

A seguir, destacam-se algumas ações em que o Protagonismo Juvenil é esperado dos alunos. Dentre elas, as mais importantes, segundo as normas do programa, são os Líderes de Turma, os Clubes Juvenis e o Grêmio Escolar.

### **Líderes de Turma**

A primeira experiência democrática que os alunos têm é a eleição dos Líderes de Turma. É aberta a possibilidade a todos os alunos se candidatarem, tendo a sala que escolher dois líderes para representação da turma. De acordo com as instruções contidas no Caderno do Gestor,

Líder de Turma é, portanto, o estudante que, indicado e eleito pelos colegas, desempenha o importante papel de representá-los perante a equipe escolar, especialmente junto à direção da escola. Trata-se do aluno responsável por ouvir as necessidades e interesses da turma e, orientado pela Direção e pelos professores, por estimular a participação dos colegas nas ações e decisões da escola por meio de vivências de liderança como protagonista. (CADERNO DO GESTOR – DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p.27)

Assim, é esperado que os Líderes de Turma representem os interesses de suas classes nas reuniões, conselhos e tomadas de decisões da escola. Para que essa posição de liderança possa ocorrer, são realizadas periodicamente reuniões entre os líderes de turma de todas as classes e a equipe gestora da escola, nas quais, os alunos devem ser instigados a pensar sobre seu papel na escola, perceber problemas e soluções para eles, bem como propor ideias que possam melhorar e otimizar o trabalho pedagógico.

As eleições dos Líderes de Turma na Escola Virgílio Marcondes de Castro são realizadas no começo do ano letivo, preferencialmente na segunda semana de aula, quando muitos alunos novos passam a conhecer os colegas, podendo votar, então, em quem acredita estar melhor preparado para representar a classe perante a equipe gestora, professores e atividades realizadas no ambiente escolar.

## Clubes Juvenis

Os Clubes Juvenis, como mostrado na matriz curricular do programa, integram a Parte Diversificada do currículo e estão previstos segundo o Artigo 2º da Resolução 49 (2013) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

**Artigo 2º** - A gestão pedagógica e administrativa das escolas do Programa Ensino Integral será organizada considerando as seguintes especificidades:

[...]

VI – Clubes juvenis – os grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos com apoio dos professores e da direção da escola. (RESOLUÇÃO SE 49, 2013)

Uma vez que o currículo deve ser flexível e o programa deve fomentar as práticas protagonistas dos alunos, os Clubes Juvenis são espaços, dentro da grade de aulas semanal, em que grupos de alunos oferecem oficinas educativas de variados temas aos demais alunos da escola. No início de cada semestre, os alunos são convidados a montar os clubes juvenis de acordo com suas aptidões e gostos, tais como: desenho, música, teatro, entre outros. Passada a primeira etapa, os mesmos devem elaborar uma estratégia de ação com as atividades a serem realizadas e as metas a serem atingidas, chamada de Plano de Ação do Clube Juvenil, como consta no Caderno do Gestor:

Os Clubes Juvenis constituem um dos espaços privilegiados que se destinam à prática e à vivência do Protagonismo Juvenil, principalmente no que se refere à autonomia e à capacidade de organização e gestão. Esses clubes são organizados e consolidados para atender as áreas de interesse dos alunos, proporcionando oportunidades para trocas de informações e de experiências que contribuam para a melhoria da vida escolar. Para que um Clube Juvenil possa ser formado, é preciso que os alunos interessados proponham uma forma de organização para o Clube e as metas a serem atingidas. Para isso, é necessário que seja formulado um Plano de Ação do Clube Juvenil, documento em que constam os objetivos, as metas e as propostas de atuação deliberados pelos alunos participantes. (CADERNO DO GESTOR – DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p.28)

Com a ideia concretizada no plano e a aprovação da equipe gestora, os alunos coordenadores dos clubes passam em todas as salas de aula divulgando seu clube e, ao final, os demais alunos da escola inscrevem-se nos clubes de seu interesse. Durante todo o semestre os alunos se reúnem todas as semanas em salas de aula pré-estabelecidas para desenvolverem as atividades do clube juvenil.

Ao final do semestre, os alunos devem organizar uma culminância, ou seja, uma apresentação para o restante da escola (alunos, professores e funcionários) do que foi trabalhado durante a realização dos clubes. Ainda de acordo com o Caderno do Gestor (2014), os clubes juvenis devem ser supervisionados pela direção da escola e, no caso da escola pesquisada, é coordenado pela diretora da escola em conjunto com a PCA de Ciências Humanas.

Na Escola Virgílio Marcondes de Castro, no ano letivo de 2018, os Clubes Juvenis aconteceram todas as quintas-feiras, nas duas últimas aulas (14:05 às 15:45), e diversos temas foram abordados, como desenho, moda, gastronomia, estética, contadores de histórias, filmes, entre outros. Enquanto os alunos estão nos clubes juvenis, os professores participaram das reuniões de HTPCGs.

### **Grêmios Estudantil**

Uma das formas encontradas pela SEESP de promover um ambiente mais democrática nas escolas, tanto convencionais como de tempo integral, foi a implantação dos grêmios estudantis, respaldados pelas leis 7.398, de 1985, e 15.667, de 2015. De acordo com a legislação:

**Artigo 1º** - Fica assegurada, aos estudantes dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio situados no Estado, a criação, organização e atuação de Grêmios Estudantis como entidades representativas de seus interesses, na forma da presente lei.

**Artigo 6º** - Os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, deverão assegurar ao grêmio estudantil:  
I - espaço para sua instalação e realização de suas atividades;  
II - livre alocação e circulação de seus cartazes, panfletos, jornais e publicações. (LEI 15.667, 2015)

Nas escolas de tempo integral, o Grêmio Estudantil tem o mesmo papel que a instituição representa nas escolas regulares. No entanto, o que se percebe é que, na escola participante desse estudo, há um grande incentivo, por parte das equipes gestora e pedagógica, para que os alunos se reúnam em chapas para concorrer ao Grêmio Estudantil.

Na Escola Virgílio Marcondes de Castro, a eleição ocorre uma vez por ano nos primeiros meses de aula, devendo os alunos se organizarem em chapas multietárias a fim de que os interesses de todas as classes sejam, mesmo que em

partes, atendidos. As chapas podem se reunir para planejar suas estratégias de campanha e propor pautas a serem defendidas. Todos os alunos da instituição devem votar e a apuração das urnas é feita em forma de Assembleia Geral no pátio da escola, onde os votos são computados para as respectivas chapas concorrentes. Tendo sido escolhida a chapa vencedora, seus membros devem reunir-se periodicamente e registrar o conteúdo das reuniões em atas assinadas por todos os membros. O mandato da chapa vencedora é de 1 ano, devendo ao final do período, realizar-se novo processo eleitoral.

Entre as atividades do grêmio 2018 da escola analisada, pode-se destacar a criação de uma espécie de rádio da escola, na qual os alunos escolhem as músicas e passam para os alunos gremistas, sendo estes responsáveis por tocá-las na hora do intervalo em caixa de som cedida pela escola. Também tiveram participação ativa no planejamento e execução da Festa Junina do Virgílio – 2018, festa tradicional no bairro, na qual a escola é aberta ao público e nela são realizadas diversas atividades, como jogos, danças, teatro, venda de comes e bebes, entre outros, com o intuito de arrecadar dinheiro para compra de insumos escolares. O grêmio da escola também é responsável pela realização de outros eventos na escola, entre eles, a Festa de Halloween, que por questões religiosas teve o nome alterado para Festa Todo Mundo em Pânico, com temática de Halloween. Também tiveram participação na organização e execução da Gincana Escolar, realizada em outubro de 2018, e nos Jogos Escolares, realizados ao fim de cada semestre.

Além dos eventos acima citados, outros também contam com a efetiva participação de outros alunos, que não precisam, necessariamente, pertencer ao grêmio escolar ou ser líder de turma ou líder de clube juvenil. Um dos exemplos é a realização da Feira Cultural da Escola Virgílio Marcondes de Castro, evento em que os alunos, a partir dos conteúdos aprendidos nas disciplinas da Base Nacional Comum ou na Parte Diversificada, apresentam a comunidade projetos trabalhados durante o ano letivo. Outro evento, cuja participação dos alunos é de grande relevância, é a Culminância das Disciplinas Eletivas, que como explicado no capítulo anterior, acontece ao fim de cada semestre. Nela, os alunos devem, novamente, apresentar à comunidade escolar o que se foi trabalhado durante o semestre na disciplina eletiva escolhida por eles. Esses eventos têm como objetivo, não apenas trazer conteúdos novos à escola, como também fomentar ações protagonistas nos

alunos, dado que, estes são incentivados a fazer parte da construção e andamento dos eventos, bem como, ao final, realizar uma autocrítica sobre o trabalho executado.

### 3.3 Tutoria

A Tutoria é uma das ações do Programa Ensino Integral que vai de acordo com a Pedagogia da Presença defendida por Costa (1991), na qual, além das atividades em sala de aula, o professor deve dedicar parte de seu tempo à companhia dos alunos da escola, seja na hora do almoço, nas festas escolares ou nas feiras de conhecimento. A supervisão das atividades de tutoria, de acordo com as normas do PEI, é de responsabilidade dos vice-diretores das escolas, devendo estes estar atento a realização das mesmas pelos profissionais da escola.

O tutor é responsável pelo acompanhamento de toda a vida acadêmica do aluno, realizando o acompanhamento de seu desempenho escolar nas disciplinas, tanto da Base Nacional Comum quanto da Parte Diversificada. Sendo assim, o tutor deve atuar como um porto seguro, no qual o aluno pode se abrir, falar de suas dificuldades e anseios. O tutor, por sua vez, tendo em mãos as diversas informações do aluno, deve tentar, na medida do possível, proporcionar situações em que seus tutorados desenvolvam seus projetos de vida. Como especificado no *Caderno do Gestor*,

A Tutoria é uma das metodologias que compõem o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, caracterizada pela orientação e acompanhamento dos alunos em suas necessidades de formação, visando ao seu desenvolvimento pleno nas atividades promovidas pela escola. A Tutoria é orientada pelos princípios do Programa Ensino Integral, particularmente pela Pedagogia da Presença, segundo a qual é fundamental que os educadores se façam presentes na vida dos alunos em todos os tempos e espaços da escola, tendo como referência o seu papel, a missão da escola e as responsabilidades da Tutoria. (CADERNO DO GESTOR – DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p.31)

O *Caderno do Professor – Tutoria e Orientação de Estudos* (2014), apoiando-se no trabalho de Argüís (2002), estabelece que a tutoria deve funcionar em três frentes: orientação pessoal, orientação acadêmica e orientação profissional. Desse modo,

A **orientação pessoal** tem como objetivo proporcionar ao aluno uma formação integral, que facilite ao aluno o autoconhecimento, a ampliação do senso crítico, o desenvolvimento da autonomia e a tomada de decisões de forma reflexiva. A **orientação acadêmica** apoia o aluno por meio de temas e conteúdos disciplinares, auxilia-o nas interações em sala de aula e a superar dificuldades em relação à adoção e à consolidação de hábitos de estudos. A **orientação profissional**, por sua vez, apoia o aluno nas aulas de Projeto de Vida, estimulando-o a identificar suas habilidades pessoais para que faça a escolha acadêmica e profissional de acordo com sua personalidade, suas aptidões e seus interesses. (CADERNO DO PROFESSOR – TUTORIA E ORIENTAÇÃO DE ESTUDO, 2014, p.7, grifo do autor)

De acordo com as orientações contidas no caderno citado acima, a tutoria deve ocorrer periodicamente, com ocorrência mínima de duas vezes por mês ou quando o aluno, por vontade própria, procurar o tutor para conversar nos horários de almoço ou café dos alunos. Foi acertado entre a vice-diretora e a equipe escolar da Escola Estadual Virgílio Marcondes de Castro que as tutorias devem ocorrer no horário de almoço dos alunos. Os tutores devem ficar disponíveis duas vezes por semana para conversar com seus tutorados, sendo que nestes dias, o profissional troca o seu horário de almoço por uma hora de trabalho sem alunos, dentro das 40 horas semanais de dedicação exclusiva à escola. O tutor, ao final de cada bimestre, deve preencher uma ficha de cada um de seus tutorados constando: os principais assuntos abordados nas tutorias, a nota obtida por eles em cada uma das disciplinas e as faltas no período, a fim de que, com essas informações, possa fazer a orientação necessária.

O tutor pode ser qualquer profissional da equipe pedagógica ou gestora, ou seja, professores, coordenadores, vice-diretor ou diretor. A escolha de tutores é feita pelos alunos logo após o início do ano letivo, quando os alunos já têm conhecimento dos profissionais que trabalham na escola, sendo o número de vagas por tutor igual ao número total de alunos da escola, dividido pelo número de profissionais. Como exemplo, se uma escola possui 300 alunos e 25 profissionais, cada profissional será responsável pela tutoria de 12 alunos. A forma de escolha dos tutores varia de escola para escola, devendo, de acordo com o Caderno do Professor – Tutoria e Orientação de Estudos, ser definido em reunião entre os Líderes de Turma e equipe gestora da escola, de forma que:

Cada aluno escolhe como seu tutor o docente com quem tem mais afinidade: a escolha do tutor não está condicionada a uma indicação por parte dos profissionais. O número de tutorados deve ser equilibrado entre os educadores, considerando que todos os profissionais designados têm perfil para atuar no Programa. Este pode ser um exercício complicado no interior da escola, quando as escolhas de muitos alunos incidem, por exemplo, em um único professor, em detrimento dos demais. Por essa razão, os critérios para escolha dos tutores devem ser definidos com os líderes de turma, por meio do fórum de líderes<sup>6</sup>, garantindo o protagonismo dos alunos nessa ação, de modo que essa definição possa ocorrer em um clima de confiança e empatia. Portanto, reforça-se a ideia de que o ponto de partida para a Tutoria é resultado de uma escolha pessoal. (CADERNO DO PROFESSOR – TUTORIA E ORIENTAÇÃO DE ESTUDO, 2014, p.12)

Na unidade utilizada como objeto desta pesquisa, a escolha dos tutores pelos assuntos é feita da seguinte forma: são entregues a todos os alunos cédulas com espaços para escrever três nomes de possíveis tutores e, após todos os alunos as terem preenchido, essas cédulas vão para uma urna. No pátio da escola é colocado um telão com o nome de todos os tutores e uma coluna com as vagas disponíveis de cada um. Conforme as cédulas são retiradas da urna, vão se preenchendo as colunas dos tutores com os nomes dos alunos sorteado, até se esgotar o número de vagas de cada tutor. No caso de um aluno ter colocado como primeira opção um tutor que já tenha tido suas vagas esgotadas, é levada em consideração a segunda opção do aluno. Na hipótese de se esgotar as vagas das três opções escolhidas pelo aluno, ao final da escolha os alunos que não foram atendidos são chamados pela equipe gestora e a eles são apontados os tutores com disponibilidade vagas, devendo, então, escolher entre as opções disponíveis.

O processo tenta, na medida do possível, atender à vontade dos alunos. No entanto, nada impede que um aluno que tenha mais afinidade com outro professor que não seja seu tutor procure-o para conversar e pedir aconselhamento, dado que, na Pedagogia da Presença, todos os professores devem fazer parte da vida escolar dos alunos.

Na Escola Virgílio Marcondes de Castro, os professores são orientados a manter o sigilo nas conversas com os alunos, afim de que possa ser criado um ambiente de confiança entre tutor e tutorado. No entanto, em casos excepcionais, nos quais os alunos relatem situações em que sua segurança ou integridade física e psicológica esteja em risco, a vice-diretora da escola – que supervisiona as atividades de tutoria – é informada para que sejam tomadas as devidas

providências, acionando os órgãos competentes, como por exemplo, o Conselho Tutelar.

### **3.4 Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo - IDESP**

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP é uma das medidas da Secretaria da Educação Estado de São Paulo para avaliar a qualidade da educação paulista, ele é explicado na Nota Técnica, disponível no site oficial do IDESP.

O IDESP é um indicador que avalia a qualidade da escola. Nesta avaliação, considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série/ano, num período de tempo ideal – o ano letivo. Por este motivo, o IDESP é composto por dois critérios: o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam). Estes dois critérios se complementam na avaliação da qualidade da escola. Isto porque não é desejável para o sistema educacional que, para que os alunos aprendam, eles precisem repetir várias vezes a mesma série/ano. Por outro lado, também não é desejável que os alunos sejam promovidos de uma série/ano para a outra com deficiências de aprendizado.

O IDESP avalia a qualidade do ensino nas séries/anos iniciais (1º a 5º anos) e finais (6º a 9º anos) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em cada escola estadual paulista. A metodologia utilizada no cálculo do IDESP permite que a escola acompanhe sua evolução de ano para ano. Assim, o IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo-lhe ao mesmo tempo um diagnóstico que aponte suas fragilidades e potencialidades e um norte que permita sua melhoria constante. (NOTA TÉCNICA IDESP, 2018, p.01).

Assim, por meio de um sistema de metas anuais, o IDESP busca aumentar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas estaduais paulistas. Sobre as metas, na Nota Técnica do IDESP também encontramos as seguintes informações:

A grande inovação do PQE em 2008 foi propor metas de longo prazo para a melhoria de toda a rede estadual de ensino e, junto com elas, estabelecer metas anuais específicas para cada escola, com o objetivo de garantir que todas elas atinjam a meta de longo prazo. As metas anuais servem como um guia da trajetória, que as escolas devem seguir fornecendo subsídios para a tomada de decisões dos gestores e demais profissionais ligados ao sistema educacional da rede estadual paulista. Assim, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo espera que a cada ano possam ser verificadas melhorias significativas na qualidade das escolas estaduais paulistas, que se reflitam principalmente em esforços pedagógicos capazes de elevar o desempenho dos estudantes, garantindo que uma proporção

cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para a etapa de escolarização em que se encontram. (NOTA TÉCNICA IDESP, 2018, p.06)

Ainda de acordo com a Nota Técnica do IDESP (2018), os cálculos do IDESP levam em consideração três fatores: Índice de Desempenho (ID), Indicador de Fluxo (IF) e Índice de Nível Socioeconômico (INSE).

O Índice de Desempenho é calculado a partir da nota alcançada pelos alunos na avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), obtida a partir da aplicação de exames de Língua Portuguesa e Matemática às turmas dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Conforme documento oficial, em 1996, a Secretaria de Estado da Educação implementou o SARESP, apresentando, de acordo com o Documento de Implantação, os seguintes objetivos:

- Subsidiar a Secretaria de Educação na tomada de decisão quanto à política educacional;
- Verificar o desempenho dos alunos da educação básica para fornecer informações a todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiem a capacitação dos recursos humanos do magistério; a reorientação da proposta pedagógica das escolas, de modo a aprimorá-la; a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. (DOCUMENTO DE IMPLANTAÇÃO DO SARESP, 1996, p.07).

O Indicador de Fluxo é obtido a partir das informações relacionadas ao fluxo de alunos aprovados entre as séries da escola, como explicado na Nota Técnica.

O fluxo escolar é medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e séries finais do EF e EM), coletadas pelo Censo Escolar. O indicador de fluxo (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos e varia entre zero e um. (NOTA TÉCNICA IDESP, 2018, p.05).

Já o Índice de Nível Socioeconômico (INSE) tem como objetivo mensurar o nível socioeconômico da região e alunos atendidos pela escola. Para isso, os alunos devem responder um questionário socioeconômico a fim de que, com esses dados, possa ser estabelecido o INSE. Tal medida visa equalizar a avaliação de desempenho das escolas, visto que, normalmente em locais com maiores níveis

socioeconômicos, os índices de aprendizagem tendem a ser maiores. De tal forma que, a Nota Técnica explicita que:

O uso do indicador de resultado da escola para a comparação de escolas tem uma limitação séria. Tanto os alunos das escolas são diferentes, como as condições estruturais de cada escola são diferentes. Assim, as condições sociais dos alunos, principalmente o capital sociocultural de sua família, tornam o desempenho cognitivo mais ou menos difícil. Embora os mesmos critérios devam ser usados para valorizar os resultados de diferentes escolas, já que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem aprender o mesmo, as escolas enfrentam dificuldades diferentes para conseguir os resultados de aprendizagem. Estas dificuldades devem ser consideradas em um sistema de valorização dos resultados da escola, para que possa ser percebido como justo, condição essencial para seu uso bem-sucedido em políticas públicas. A heterogeneidade das escolas em relação à dimensão sociocultural é usualmente captada através de uma medida do nível socioeconômico do alunado de cada escola. Esta medida, em estudos empreendidos por esta Secretaria, foi obtida agregando-se indicadores de renda, ocupação e escolaridade, construídos com as respostas de questionários contextuais respondidos pelos pais dos alunos à época de aplicação dos testes do SARESP. (NOTA TÉCNICA, 2018, p.14).

Uma vez explicados os índices paulistas de avaliação do processo de aprendizagem, a presente pesquisa levantou os dados do IDESP da Escola Virgílio Marcondes de Castro, tanto do ano anterior à implementação do Programa Ensino Integral (2015) quanto dos anos posteriores (2016 e 2017). Além disso, para efeito comparativo, foram levantadas as notas obtidas pelas demais escolas estaduais de São João da Boa Vista, bem como sua evolução no mesmo período. Tais dados servem de mecanismos de avaliação do Programa Ensino Integral como política pública educacional, inclusive fazendo uso de um próprio índice elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

A seguir está a Tabela 1 com os dados obtidos no site oficial do IDESP, elencando todas as escolas estaduais de São João da Boa Vista. Para melhor visualização das informações, os dados da Escola Virgílio Marcondes de Castro aparecem grifados em vermelho.

Tabela 1: Dados do IDESP das Escolas de São João da Boa Vista

Escola	Evolução IDESP – São João da Boa Vista									
	2015 ( anos anterior ao PEI)		2016		2017		2018		Evolução	
	9º ano	3º ano	9º ano	3º ano	9º ano	3º ano	9º ano	3º ano	9º ano	3º ano
E.E. Anésia M.	2.93	2.24	2.61	1.93	2.75	2.24	2.76	2.43	- 5%	+8%
E.E. F.co P.	2.99	2.00	2.57	1.90	3.25	2.23	2.86	2.25	- 4%	+12%
E.E. Domingos	4.04	2.66	4.20	3.30	3.30	2.73	3.91	3.11	- 3%	+16%
E.E. Isaura V.	3.09	2.69	2.25	1.66	1.96	1.97	2.37	2,25	- 23%	- 16%
E.E. Joaquim J.	3.28	2.50	2.75	2.16	2.68	2.61	3.25	2.44	0%	- 2%
E.E. José N.	3.93		5.24		4.17		3.25		- 17%	
E.E. Monsenhor	2.40	1.99	2.04	2.26	2.98	2.25	1.38	1.78	- 42%	- 10%
E.E. Padre J.	2.43	1.94	2.24	1.58	2.13	2.29	2.38	1.91	- 2%	0%
E.E. Teófilo A.	5.10	3.89	4.87	3.77	4.77	3.31	5.04	3.92	- 1%	0%
<b>E.E. Virgílio M.</b>	<b>3.24</b>	<b>1.81</b>	<b>3.33</b>	<b>3.09</b>	<b>3.46</b>	<b>2.69</b>	<b>3.43</b>	<b>3.61</b>	<b>+ 6%</b>	<b>+ 99%</b>

Fonte: dados disponíveis no site do IDESP (2018)

Ao observar a tabela, o que se percebe é o fato de que das 10 escolas estaduais de São João da Boa Vista, apenas a unidade pesquisada obteve avanços no IDESP do Ensino Fundamental. Já no Ensino Médio, quatro escolas obtiveram melhorias das notas do IDESP.

Comparando a Escola Virgílio Marcondes de Castro, que faz parte do Programa Ensino Integral, com as outras escolas regulares, a escola é a única que avançou no IDESP do Ensino Fundamental no período de 2015 a 2018. Quando se é comparada a evolução da escola de tempo integral com as demais, levando-se em consideração o Ensino Médio, novamente a Escola Virgílio Marcondes de Castro apresentou um quadro de evolução, elevando sua nota em 99%, bem à frente das demais escolas estaduais de Ensino Médio da cidade.

Por esses dados, pode-se inferir que o Programa Ensino Integral vem provocando na unidade observada uma evolução dos índices oficiais considerados como medidas de avaliação pelo Estado de São Paulo. Obviamente, outros dados

devem ser analisados antes de uma posição final quanto à eficácia do programa, como o número de matrículas e transferências registrados na unidade de ensino pesquisada, como veremos a seguir.

### 3.5 Dados de Matrículas e Transferências

A fim de fazer um balanço sobre o quanto o Programa Ensino Integral é relevante para os alunos aos quais ele atende, foi realizada uma pesquisa na secretaria da Escola Virgílio Marcondes de Castro com intuito de mensurar a quantidade de alunos do Ensino Médio atendidos pela escola em períodos anterior e posterior à implementação do tempo integral na escola. Além disso, foi feita uma comparação da evolução do número de alunos, tendo por base o acompanhamento das turmas no decorrer das séries, como exposto na Tabela 2.

Tabela 2: Número de Alunos do Ensino Médio da Escola Virgílio Marcondes de Castro

Número de alunos – anterior e posterior à implantação do PEI (Ensino Médio)					
Ens. Médio	2015	2016	2017	2018	Variação
1ª série	32	19	31	27	- 15%
2ª série	37	13	13	23	- 37%
3ª série	28	14	11	12	- 60%

Fonte: dados disponíveis na secretaria da instituição (2018)

Levando-se em consideração que 2015 foi o último ano em que a Escola Virgílio Marcondes de Castro funcionou de maneira regular e que a partir de 2016 foi implementado o Programa Ensino Integral, o que se percebe ao observar a tabela de alunos matriculados no Ensino Médio é que na 1ª série houve uma grande redução do número de alunos após as mudanças na modalidade (de 32 para 19), seguido de uma alta (para 31 alunos) e uma pequena queda em 2018 (para 27 alunos). Já na 2ª série, observa-se uma grande queda no número de matrículas nos anos de 2016 e 2017, sendo que em 2018 esse número voltou a crescer. Talvez o que chame mais atenção nos dados expressos na tabela, seja o número de matrícula no 3º ano do Ensino Médio, onde se observa uma queda no número de matrículas nos três anos consecutivos após a implementação do tempo integral na unidade observada.

Ao observar os dados da tabela acima apresentada e para facilitar o entendimento do fenômeno do abandono da escola de tempo integral para outras regulares, uma nova tabela é mostrada a seguir. Nela foram comparados os números de matrículas de alunos na passagem das séries no Ensino Médio a fim de mensurar quantos alunos continuaram estudando na Escola Estadual Virgílio Marcondes de Castro no decorrer do Ensino Médio.

Tabela 3: Variação de Alunos no Decorrer do Ensino Médio da Escola Virgílio Marcondes de Castro

	1º ano - 2015	2º ano - 2016	3º ano - 2017	Variação
Turma A	32	13	11	- 65%
	1º ano - 2016	2º ano - 2017	3º ano - 2018	
Turma B	19	13	12	- 41%
	1º ano - 2017	2º ano - 2018		
Turma C	31	23		- 25%

Fonte: dados disponíveis na secretaria da instituição (2018)

Nesta Figura 8, é mais evidente a observação do fenômeno do abandono do Ensino Médio em tempo integral da Escola Virgílio Marcondes de Castro. Toma-se como exemplo a Turma A, que realizou a 1ª série do Ensino Médio no ano de 2015, quando a escola funcionava no tempo regular e não integral. Quando esta turma de 1ª série foi para a 2ª série em 2016 (ano em que a unidade estudada aderiu ao Programa Ensino Integral), houve uma redução de 32 alunos matriculados para 13 e no passar de ano para a 3ª série, novamente uma redução para 11 alunos, totalizando uma redução de 65% no número de matrículas na turma A.

Já a turma B realizou todo o Ensino Médio na modalidade de tempo integral, inclusive sendo objeto da pesquisa mostrada em capítulo posterior. Esta turma repete o comportamento da anterior, tendo seu número reduzido com o passar dos anos. No ano de 2016 – ano de implementação do ensino em tempo integral –, a turma contava com 19 alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio, passando para 13 alunos na 2ª série, no ano de 2017 e, por fim, 12 alunos em 2018, ou seja, na última série do Ensino Médio.

A turma C terminará no Ensino Médio no final do ano letivo de 2019, mas já apresenta diminuição no número de alunos no decorrer da 1ª série para a 2ª série. Nesta turma, a redução foi de aproximadamente 25%, passando de 31 alunos matriculados em 2017, para 23 alunos matriculados em 2018.

De acordo com Snyders (2005), o fracasso escolar está relacionado ao fracasso da política pública educacional vigente. Ao citá-lo, Batista, Souza e Oliveira (2009) afirmam também que a escola é fruto de uma sociedade desigual, que funciona de forma a reproduzir essa desigualdade dentro da estrutura institucional, na qual os alunos são classificados de acordo com suas habilidades inatas. Sendo, muitas vezes, o motivo do abandono atrelado à condição social do aluno e não da escola, que deveria tê-lo acolhido em suas dificuldades e garantido sua permanência. Ainda de acordo com os autores:

É inegável o processo de democratização do sistema educacional brasileiro. Assim, as pessoas menos favorecidas financeiramente estão tendo mais acesso à escola por meio do aumento do número de matrículas nas unidades de ensino. Entretanto, cabe considerar que somente o acesso não garante ao aluno êxito na continuidade de seus estudos. (BATISTA; SOUZA; OLIVEIRA, 2009, p.03).

Conforme o parágrafo acima e a partir da observação dos dados da pesquisa de matrículas no Ensino Médio da Escola Virgílio Marcondes de Castro, o que se percebe é que, apesar dos avanços no currículo no modelo paulista de escola em tempo integral (como, por exemplo, a oferta de disciplinas eletivas, clubes juvenis, entre outros), é recorrente nesta escola o abandono do Ensino Médio pelos jovens. Ou seja, assim como na escola regular, neste caso, a escola de tempo integral não está cumprindo de forma eficiente seu papel social de manutenção e formação das novas gerações a partir da perspectiva de inclusão e oferta de maior tempo de escolarização aos estudantes.

Bourdieu e Passeron reforçam este viés da escola tradicional, que de algum modo é encontrado também na escola de tempo integral. Os autores afirmam que, na sociedade capitalista, a escola como instituição retrata a divisão de classes. A escola, sendo um espelho da sociedade que se dispõe a formar, reproduz suas desigualdades e, essas, acarretam no fracasso escolar. Assim sendo, os autores questionam: “como levar em conta a autonomia relativa que a Escola deve à sua função própria sem deixar escapar as funções de classe que ela preenche necessariamente numa sociedade dividida em classes?” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.229). Nesse sentido, em vez de meramente promover a igualdade de oportunidades, precisamos considerar que a escola também reforça e repõe distinções sociais.

## **CAPÍTULO 4 – Percepção dos alunos e professores em relação ao Programa Ensino Integral.**

O quarto capítulo deste trabalho tem por objetivo trazer para a pesquisa os resultados obtidos na aplicação de questionários aos alunos e professores. Aos alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio foi perguntado o que seria mais viável para realização da pesquisa: um questionário com questões pré-estabelecidas para que pudessem assinalar as respostas que mais representavam suas opiniões, uma entrevista ou um questionário aberto para que pudessem escrever de maneira livre suas percepções sobre a escola. Aos professores também foi questionada a forma de indagação em relação à qual se sentiriam mais à vontade para falar de seu local de trabalho, uma vez que o pesquisador faz parte do quadro de funcionários da escola. A classe concluinte do Ensino Médio decidiu pela opção do questionário fechado e assim foi feito, dado que de nada adiantaria aplicar uma ferramenta de pesquisa a um público jovem se este não tiver a intenção de respondê-la de maneira adequada. Já os professores que aceitaram participar da pesquisa preferiram responder a um questionário aberto, enviado por e-mail, para facilitar o preenchimento das questões. O documento foi respondido de maneira anônima, a fim de que os docentes pudessem se expressar livremente sobre a escola em que atuam.

### **4.1 Percepção dos alunos concluintes do Ensino Médio**

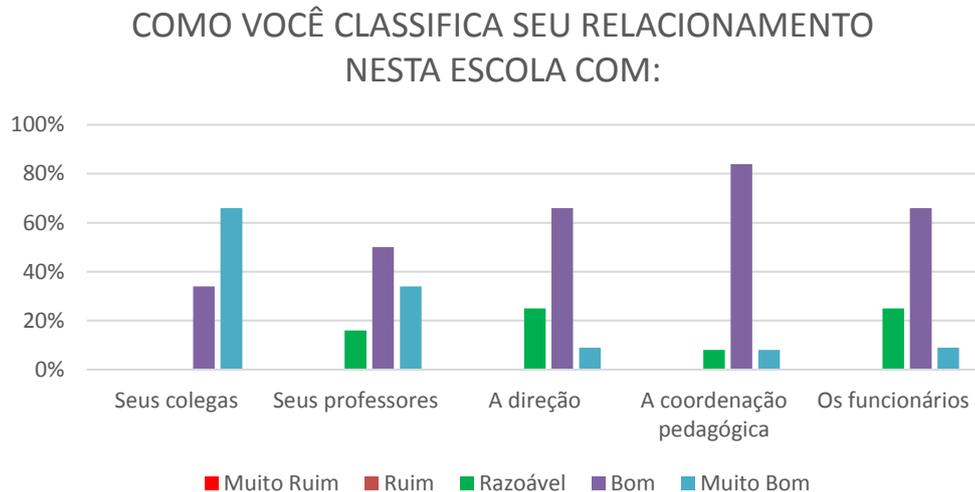
Com o objetivo de retratar de maneira mais completa a opinião e experiências dos estudantes da Escola Estadual Virgílio Marcondes de Castro na modalidade de ensino em tempo integral, foi aplicado um questionário aos alunos da 3ª série do Ensino Médio. Essa turma foi escolhida devido ao fato de terem cursado as três séries do Ensino Médio na experiência de ensino em tempo integral, visto que, o programa foi implantado na escola no início de 2016, portanto, quando esta turma ingressou na 1ª série do Ensino Médio. Os alunos puderam avaliar o programa e a escola em vários aspectos, tais como: o sentimento em relação à escola e sua infraestrutura, a importância da escola em suas vidas, o papel dos professores na construção do conhecimento, uso do seu tempo, bem como aspectos

relacionados à família e a participação desta na formação. Para isso, o questionário foi dividido em cinco partes: Avaliação da Escola; Sala de Aula, Professores; Uso do Tempo e Família.

### Avaliação da Escola

Na primeira parte, Avaliação da Escola, os alunos foram convidados a responder várias questões sobre a escola e sobre seus sentimentos em relação a ela, como exposto a seguir.

Gráfico 1: Relacionamento com a Escola



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Ao observar o Gráfico 1, percebe-se que na maioria dos cenários os alunos consideram seus relacionamentos dentro do ambiente escolar classificados como “Bom” ou “Muito Bom”, com exceção ao relacionamento com a direção e funcionários, que apesar de não pontuarem em níveis ruins, cerca de 25% dos alunos assinalaram a opção razoável.

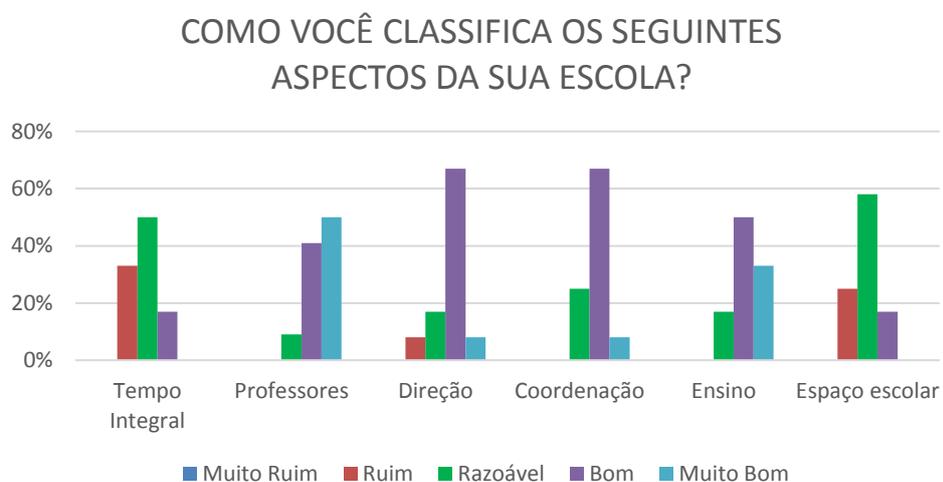
Gráfico 2: Percepção do Espaço Escolar



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Em relação ao ambiente escolar, os alunos responderam, em sua maior parte, que se sentem à vontade na escola e, também, motivados. No entanto, 40% deles apontaram que frequentam a escola por obrigação e quase 70% apontam a escola como um lugar entediante. Isso é um dado preocupante quando se é levado em consideração a avaliação do Programa Ensino Integral, uma vez que, como uma política pública, deveria prezar pela satisfação do público que atende, o que neste caso, não está ocorrendo. Ameniza, no entanto, o fato de quase 70% dos alunos, também, apontarem que a escola é um lugar onde aprendem a raciocinar.

Gráfico 3: Classificação dos Aspectos da Escola

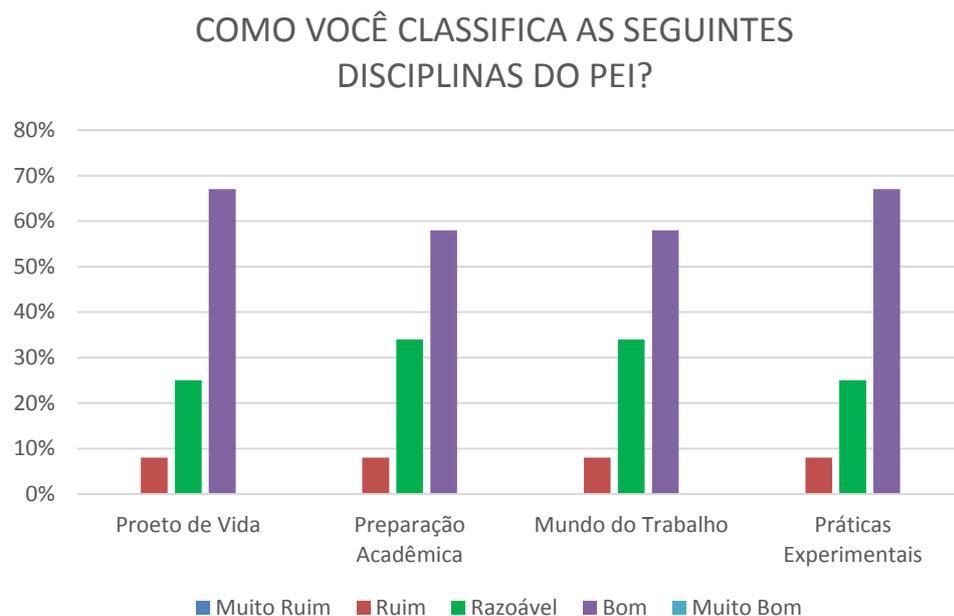


Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Neste outro gráfico, mais um dado que põe em risco uma avaliação positiva do Programa Ensino Integral. Metade dos alunos entrevistados o considera “Razoável”, aproximadamente 30%, o consideraram “Ruim”, ou seja, quase 80% dos alunos da unidade observada que cursaram todo o Ensino Médio em tempo integral, não o vê de forma positiva. Pouco menos de 20%, responderam “Bom”, e nenhum aluno pontuou a modalidade como “Muito Bom”.

Já no quesito professores, a avaliação foi extremamente positiva, chegando ao patamar de mais 90% dos alunos os considerarem bons ou muito bons. Direção e coordenação também obtiveram avaliações positivas, visto que, aproximadamente 70% dos alunos os avaliaram de maneira positiva. Quanto à qualidade do ensino oferecido, cerca de 80% dos estudantes responderam “Bom” ou “Muito Bom”.

Gráfico 4: Classificação das Disciplinas Diversificadas

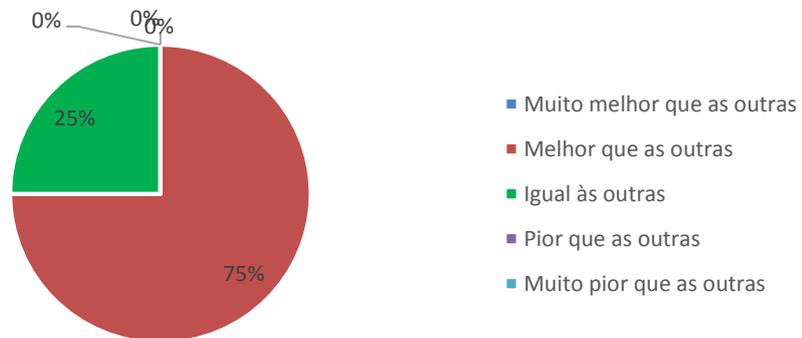


Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Em relação às disciplinas da parte diversificada ofertadas pelo Programa Ensino Integral, todas foram bem avaliadas pela maioria dos alunos, sendo a de Práticas Experimentais a mais relevante para os mesmos.

Gráfico 5: Comparação da Escola Virgílio Marcondes de Castro com as Demais Escolas

EM RELAÇÃO AO ENSINO, COMPARE A SUA ESCOLA COM AS DE COLEGAS DE OUTRAS ESCOLAS.



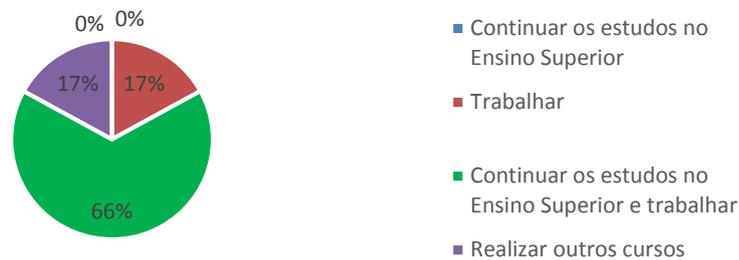
Fonte: elaborado pelo autor (2018)

A fim de avaliar de maneira mais abrangente a qualidade da escola oferecida e a percepção dos alunos quanto a ela, buscou-se abordar o tema de outra maneira, por meio da qual o aluno foi indagado de forma a comparar sua escola com a de colegas de outras escolas. Apenas 25% dos alunos consideram a escola igual às outras, 75% a avaliaram como melhor e nenhum aluno considerou a unidade estudada pior que outras escolas da cidade.

Quando perguntados sobre a importância da escola para o futuro dos mesmos, todos os alunos responderam que a escola é importante, diante das alternativas: “Não possui importância”, “Pouca importância”, “Importante” e “Não sei”, não havendo necessidade de expressar a informação no formato gráfico.

Gráfico 6: Pretensão após o Ensino Médio

## O QUE PRETENDE FAZER APÓS O ENSINO MÉDIO?



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

O Gráfico 6 compilou as informações referentes à continuidade dos estudos dos alunos, uma vez que são estudantes concluintes do Ensino Médio. Fica evidente, a partir da avaliação das informações, a necessidade dos alunos de ingressar no mercado de trabalho, visto que mais de 80% pretendem trabalhar após o término do estudo. Destes, 66% pretendem trabalhar e cursar o Ensino Superior e 17% não cogitam a possibilidade de conciliar estudos e trabalho, desejando apenas trabalhar. Outro fato a ser destacado é o de nenhum aluno ter assinalado a opção de apenas continuar os estudos no Ensino Superior.

Quando perguntados sobre a possibilidade de transferir sua matrícula da modalidade de ensino integral para o ensino convencional em apenas um período, 83% dos alunos responderam que sim e alegaram as seguintes causas: para fazer outros cursos (10%), por ser muito cansativo (10%), para ter mais tempo livre (20%) e, a maioria (60%), para trabalhar no contraturno.

Diante do fato de ao longo dos três anos do ensino médio a turma ter diminuído o número de matrículas de 19 para 12 alunos (redução de aproximadamente 37%), foi questionado aos estudantes se estes saberiam responder quais motivos levaram seus colegas de classe a abandonar o ensino em tempo integral. Os mesmos, então, responderam como descrito no gráfico abaixo:

Gráfico 7: Percepção do Abandono do Tempo Integral

CONSIDERANDO SEU PERÍODO DE ESTUDOS NESTA ESCOLA, QUAS MOTIVOS LEVARAM SEUS COLEGAS DE CLASSE A ABANDONAR O ENSINO INTEGRAL?



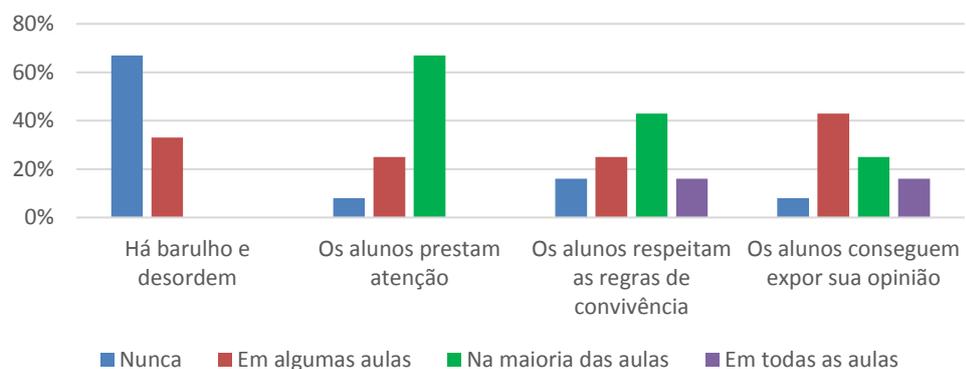
Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Neste gráfico, de acordo com os alunos, 33% dos colegas que abandonaram a modalidade de ensino em tempo integral o fizeram pela necessidade de trabalhar e outros 42%, por preferirem o ensino regular. Esses dados vão ao encontro do gráfico sobre avaliação do ensino em tempo integral apresentado anteriormente, no qual a maior parte dos alunos o consideraram “Razoável” ou “Ruim” e, em outro questionamento, entediante.

Na parte em que os alunos foram questionados sobre os acontecimentos em sala de aula, foram obtidos os seguintes dados:

Gráfico 8: Cotidiano em Sala de Aula

COM QUE FREQUÊNCIA ESSES FATOS OCORREM EM SUAS AULAS?



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Quanto à organização das aulas em geral, quase 70% dos alunos responderam que não há barulho ou desordem que possam atrapalhar o andamento das atividades pedagógicas e cerca de 30% responderam que esses fatos ocorrem em apenas algumas aulas. Em relação à atenção dos alunos, por volta de 65% dos estudantes responderam que na maioria das aulas os alunos prestam atenção. As regras de convivência da instituição são respeitadas pela metade dos alunos.

Um dado interessante, que pode inclusive servir para mais estudos em relação à aplicabilidade do Programa Ensino Integral, chama atenção: cerca da metade dos alunos entrevistados responderam que não conseguem expor suas opiniões durante as aulas. Uma vez que o Programa Ensino Integral tem como base para o ensino a valorização do protagonismo juvenil, o fato dos alunos não conseguirem expor suas opiniões em sala de aula é preocupante, dado que, essa prática é fundamental para o tipo de escola que o programa paulista almeja implementar.

## Professores

Em relação ao tópico destinado a avaliação dos professores, foram perguntados vários aspectos das aulas, bem como das estratégias de ensino, como se observa no Gráfico 9.

Gráfico 9: Avaliação da Conduta dos Professores



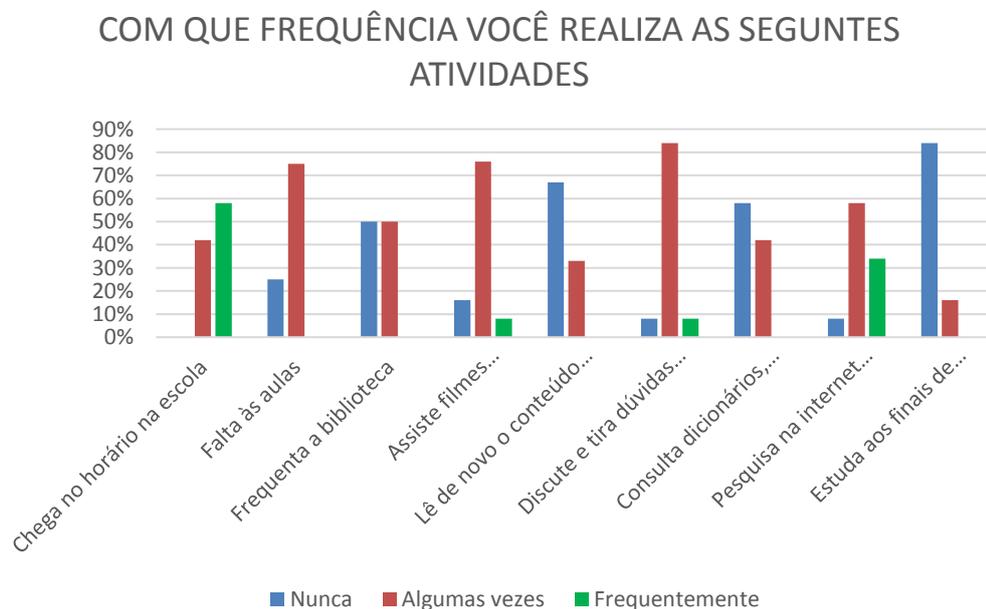
Fonte: elaborado pelo autor (2018)

A avaliação dos professores foi positiva em alguns pontos e regular em outros. Cerca de 90% dos alunos responderam que seus professores os incentivam e estão disponíveis para esclarecer dúvidas. Quase 60% responderam que os professores possuem interesse pelo aprendizado dos alunos, próximo de 70% acreditam que seus professores são organizados, e 60% responderam que, frequentemente, realizam uma avaliação justa. Quanto a variedade de ferramentas pedagógicas usadas nas aulas, a opção “Algumas Vezes” supera a “Frequentemente”, tendo está atingido um pouco mais de 40%. Já em relação ao domínio da disciplina ministrada, quase 70% dos alunos responderam que frequentemente seus professores o possuem.

### Uso do tempo

Quanto à organização do uso do tempo pelos alunos, foram as seguintes respostas, de acordo com o Gráfico 10.

Gráfico 10: Uso do Tempo pelos Alunos



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

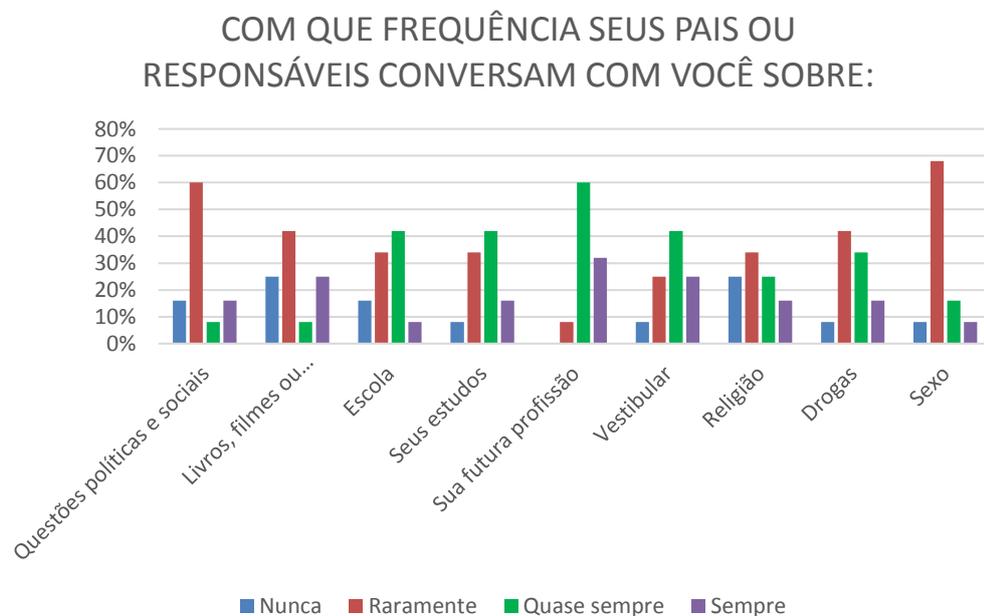
Nesta sessão do questionário, nota-se que a ocorrência da opção “Frequentemente” foi bastante reduzida, colocando em xeque a capacidade da escola de formar alunos autônomos e críticos, dado que, poucos procuram prolongar os estudos no tempo fora da escola. Dos alunos entrevistados, 40% responderam

que apenas algumas vezes chega ao horário correto de entrada à escola. Mais de 70% alegaram faltar algumas vezes. Nenhum aluno respondeu que frequentemente lê novamente os conteúdos passados nas aulas e, por volta de 60% dos alunos, responderam “Nunca”. Um pouco mais de 80% disseram que não discutem e tiram dúvidas com colegas e todos responderam que nunca ou algumas vezes consultam dicionários. Entre 80 e 90% dos estudantes responderam que não estudam aos finais de semana e o restante respondeu que estuda algumas vezes aos finais de semana. Talvez fosse oportuno um estudo comparativo entre escolas de tempo regular e integral, indagando os mesmos questionamentos, a fim de diagnosticar se a busca por estudos além do horário escolar é uma característica geral ou mais frequentemente encontrada na escola de tempo integral, pelo fato de o aluno já permanecer mais tempo na escola.

## Família

Em relação aos assuntos discutidos pelos alunos com seus familiares, temos as seguintes informações.

Gráfico 11: Frequência de Temas Tratados no Ambiente Familiar



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

A fim de obter dados mais concretos sobre formação dos alunos concluintes do ensino básico na escola em questão, os mesmos foram questionados sobre a

frequência com os quais temas diversos são tratados nos meios familiares. Quase 80% dos alunos responderam que nunca ou raramente conversam com seus pais ou responsável sobre política e questões sociais. Sobre a escola, cerca de 20% responderam que nunca conversam. Quanto a estudos em geral, 40% conversa quase sempre. Já o assunto trabalho é o mais recorrente nas conversas familiares, na quais, é citado quase sempre por 60% dos alunos. Novamente, a questão do trabalho se mostra muito importante no contexto social dos alunos da Escola Virgílio Marcondes de Castro.

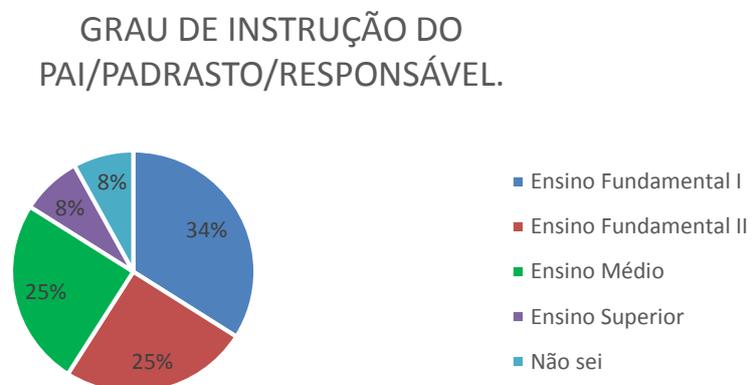
Quanto ao grau de instrução atingido pelos responsáveis, foram as seguintes respostas.

Gráfico 12: Escolaridade da Mãe/Madrasta ou Responsável



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Gráfico 13: Escolaridade do Pai/Padrasto ou Responsável

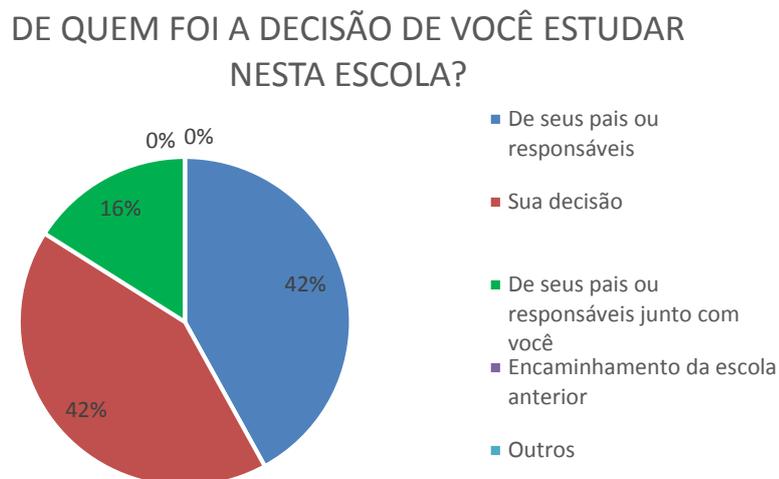


Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Ainda tratando do âmbito familiar, os alunos foram questionados sobre a formação de seus pais ou responsáveis e os dados obtidos são os seguintes: entre as mães, madrastas ou responsáveis, nenhuma possui Ensino Superior, metade estudou apenas até o Ensino Fundamental II e apenas 25% concluiu o Ensino Médio. Com relação aos pais, padrastos ou responsáveis do sexo masculino, apenas 8% possui um curso universitário, 34% concluiu a primeira fase do Ensino Fundamental, 25% concluiu o Ensino Fundamental II e outros 25%, o Ensino Médio. A partir dos dados verificados, nota-se que o déficit educacional familiar é muito grande, dado que a esmagadora maioria dos pais ou responsáveis não possui formação universitária e sequer, o Ensino Médio completo.

Por fim, foi questionado aos alunos sobre a decisão de estudar numa escola de tempo integral em vez de em uma escola regular e obteve-se o seguinte gráfico.

Gráfico 14: Decisão de Estudar na Escola Virgílio Marcondes de Castro



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

De acordo com o questionário, 42% dos alunos entrevistados responderam que não tiveram participação na escolha da escola, enquanto outros 42% decidiram por estudar na escola pesquisada. Além disso, 16% disseram que foi uma decisão conjunta entre pais ou responsáveis e os alunos. Um ponto positivo da escolha da escola é justamente algo que é defendido pelas propostas do Programa Ensino Integral: a formação de alunos autônomos e críticos. Sendo assim, o fato de muitos alunos tomarem a decisão de continuar os estudos na escola de tempo integral, mesmo o modelo sendo muitas vezes reprovados por parte deles, deixa claro que a

concepção de educação em tempo integral, do ponto de vista dos alunos, é relevante para sua formação como cidadão.

#### **4.2 Percepção dos professores**

Aos professores foram feitas oito questões abertas que, como dito anteriormente, foram respondidas descritivamente. As questões foram pensadas de modo com que os professores pudessem respondê-las de maneira fácil, porém abrindo espaço para que pudessem expor seus sentimentos e anseios em relação à implementação do Programa Ensino Integral na Escola Virgílio Marcondes de Castro. A pesquisa contou com a participação de um professor da Área de Ciências Humanas, um da Área de Linguagens e Códigos de dois da Área de Ciências da Natureza e Matemática, pois esta última possui número maior de professores.

Quando foram questionados a pensar sobre sua opinião acerca do Programa Ensino Integral, foram obtidos diferentes tipos de respostas. A professora A diz que o maior tempo de dedicação dos professores e as atividades diversificadas são pontos relevantes para melhores resultados de aprendizagem, como exposto em sua resposta:

Acredita-se que a Escola de Tempo Integral apresenta um programa produtivo e diferenciado, visando projetos e atividades diversificadas aos alunos. Ela também possibilita maiores resultados e aprendizagem visto que, há uma maior dedicação de tempo e estudo de todos os envolvidos. (PROFESSORA A, 2018)

Já a professora B aponta que o Programa Ensino Integral funciona como um auxílio para as famílias e que o maior tempo entre professor e aluno gera maior confiança e respeito:

Para as famílias é um auxílio, pois os alunos passam a maior parte do dia na escola. Para escola e professores, é um sistema educacional diferenciado, a chamada, pedagogia da presença, onde o aluno tem mais contato com o professor, gerando mais confiança, respeito, etc. Financeiramente, pela quantidade de documento, e preparo integral das aulas, ainda não é o ideal. (PROFESSORA B, 2018)

Salas com menos alunos é citado pelo professor C como uma aposta relevante para a realização das situações de aprendizagem. Apesar de considerar

que o programa tem mecanismos para ser efetivo, o mesmo docente faz uma ressalva quanto a “coisas” que podem atrapalhar esse objetivo:

Quando bem aplicado tem tudo para ser um sucesso, porém no decorrer do processo ocorrem algumas coisas que atrapalham o seu objetivo. Salas com menos alunos ajudam num melhor aprendizado. (PROFESSOR C, 2018)

O professor D aponta que o Programa Ensino Integral tem vários pontos positivos, como a maior relação entre professor e aluno, e critica a maneira de avaliação dos professores, a chamada Avaliação 360º, explicada em capítulo anterior, na qual todos os funcionários avaliam a si próprios e aos colegas de trabalho, e também, todos são avaliados pelos alunos:

O Programa de Ensino Integral é uma boa política pública. Podemos citar vários pontos positivos, como a maior relacionamento entre professores e alunos, mas também pontos negativos, como o processo de avaliação de professores e da gestão e a exaustiva burocracia pedagógica. Mas, realizando um balanço, acredito que este programa é exitoso justamente porque oferece aos alunos a chance de terem uma aprendizagem mais significativa do que em uma escola de turno regular. (PROFESSOR D, 2018)

Quando os professores foram questionados sobre os pontos positivos e negativos do programa, a professora A destacou o maior tempo de dedicação às atividades extraclasse e o salário maior recebido em função da Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI):

Ela também apresenta maiores recursos e maior tempo de estudo e preparação de aula aos professores, proporcionando maior dedicação para atender aos objetivos do Currículo do Estado de São Paulo. Como ponto positivo, também contamos com um salário maior, o que incentiva muito os professores, valorizando sua carreira e sua formação. (PROFESSORA A, 2018)

A professora B destaca o fato de “estar em uma única escola, vínculo afetivo no geral, infraestrutura (quando tem), matérias diversificadas”. Novamente aqui é citado o vínculo criado entre educador e educando, como premissa para uma efetiva aprendizagem. O professor C apresentou “o protagonismo juvenil como melhor ponto, porém, ainda com algumas falhas”.

Por fim, o professor D, aponta, assim como outros, que entre os pontos positivos, o de maior destaque o maior tempo de relacionamento entre os professores e alunos, criando vínculos afetivos maiores entre eles:

Como professor, acredito que o Programa de Ensino Integral tem como seu grande ponto positivo a chama “Pedagogia da Presença”. Observo que, por estarmos mais próximos fisicamente de nossos alunos, seja na hora dos almoços coletivos, seja nas tutorias ou ainda em conversas informais proporcionadas pelo horário compartilhado, temos uma relevância maior para a vida do aluno. E essa referência não é só acadêmica, mas como também pessoal. E a recíproca é verdadeira: por estarmos mais horas por dia com os educandos, acabamos nos envolvendo mais com estes, principalmente no campo afetivo. (PROFESSOR D, 2018)

Quanto aos pontos negativos, a maioria dos professores apontou para o excesso de burocracia, como uma grande quantidade de fichas e papéis para sempre preenchidos, como exposto a seguir pela professora B, ressaltando negativamente a “parte burocrática, quantidade excessiva de papel a ser preenchido”. Na mesma linha argumentativa, o professor C afirma que “o excesso de burocracia atrapalha muito o trabalho dos professores, ainda um número alto de alunos por sala, visto que uma excelência em aprendizado começa com menos alunos por sala”. Já o professor D aponta como pontos negativos tanto o excesso de papéis, que atrapalha as atividades pedagógicas, como o sistema de avaliação dos professores:

Como ponto negativo destaco dois aspectos: o sistema de avaliação do trabalho, tanto dos professores quanto da gestão; e a exaustiva burocracia. Com relação ao sistema de avaliação, creio que seja falho. Da maneira como foi implementado permite que afinidade entre os profissionais, bem como a desavença entre estes, pese muito no resultado final. Os professores, os coordenadores e a direção tendem a ser tendenciosos neste aspecto quando avaliam seus pares. Além disso, percebemos que a calibragem das notas é realizada de maneira tendenciosa, como que para forçar que a nota dos professores seja sempre colocada em um patamar mais inferior. E isso é feito para, segundo os gestores, equiparar um pouco a nota dos professores com o resultado acadêmico dos alunos, não levando em considerações vários outros fatores que podem influenciar este processo, mas que, segundo estes gestores, “não são da governabilidade da escola”. Outro fator negativo a extensa e inútil burocracia pedagógica que somos forçados a preencher. Por várias vezes repetimos sistematicamente as mesmas coisas por três, até quatro vezes em formulários diferentes, perdendo tempo precioso nos horários de estudo que poderiam ser utilizados para a concretização de atividades pedagógicas mais diferenciadas e atrativas. Me parece que, para justificar o acréscimo de 75% oferecido aos profissionais do programa, são criados cada vez mais recursos burocráticos de controle do trabalho do professor. (PROFESSOR D, 2018)

Outro ponto salientado pelo questionário aplicado aos professores diz respeito à percepção deles quanto à relação existente entre os alunos e a escola pesquisada. A professora A discorre que a jornada de 9 horas é considerada cansativa por parte dos alunos, como apontado no próprio questionário aplicado aos alunos da 3ª série do Ensino Médio. O docente, porém, diz também que este tempo a mais pode ser usado para fomentar na cidadania nos estudantes:

Como pontos negativos, os alunos sentem o tempo que passam na escola, uma jornada de até nove horas e meia, muito longa, porém inclui três refeições diárias.

Como pontos positivos: tem disciplinas e projetos diferenciados, como orientação de estudos, tutoria, preparação para o mundo do trabalho, auxílio na elaboração de um projeto de vida e disciplinas eletivas, escolhidas de acordo com o objetivo de cada aluno.

Este tempo na escola, pode possibilitar ao aluno ser mais sociável, proporcionar mais diálogo entre os envolvidos e torná-los mais preparados para o mundo do trabalho e para serem cidadãos. (PROFESSORA A, 2018)

A professora B também cita o maior tempo como uma questão positiva, visto que “leva-se um tempo de adaptação, mas no geral é positiva, com o tempo a maioria dos alunos passa a se envolver realmente como protagonistas”. No entanto, o professor C aponta que os alunos ainda não estão totalmente acostumados com o maior tempo de permanência na escola, conforme explicitado em sua resposta: “a maioria dos alunos ainda não percebeu a ferramenta que eles têm em mãos e ainda não sabem lidar com o tempo de permanência na escola”. O professor D também destaca que muitos alunos reclamam do tempo a mais na escola; porém, diz também que, apesar disso, “a maioria dos alunos se envolve mais com as atividades escolares do que em uma escola de período regular”.

Uma vez que todos os professores já haviam atuado em escolas regulares antes de serem designados como professores do Programa Ensino Integral, os entrevistados foram convidados a comparar a escola pública estadual em tempo integral com as demais escolas públicas estaduais regulares quanto à eficiência pedagógica das mesmas. A professora A respondeu que “o Programa de Ensino Integral apresenta uma tendência crescente, mas não se pode afirmar que é eficiente. Necessita-se ainda de algumas adaptações”. Já a professora B ressalta que o tempo a mais e os materiais disponíveis, fazem da escola em tempo integral, uma alternativa mais interessante à educação regular, como exposto a seguir:

A proposta é melhor, o tempo para estudo e preparação de aulas é maior, o material fornecido é enriquecedor, hoje vejo que a escola de tempo integral é mais atrativa pela diversidade das disciplinas e como as mesmas são ministradas. (PROFESSORA B, 2018)

O professor C expõe que um fato positivo é a preparação dos professores que, de acordo com seu ponto de vista, são mais preparados e formados para exercer a docência, além de faltarem com menor frequência. Em suas palavras: “tem professores mais qualificados para exercer a função, fazem mais cursos, não podem ficar faltando à toa”.

O fato dos alunos permanecerem mais tempo na escola é apontado pelo professor D como condição para que o aluno aprenda melhor, dado que este cria maior vínculo com a instituição. De acordo com o professor,

O PEI é mais eficiente que uma escola comum justamente no tocante à relação mais positiva dos alunos com a escola. Como ele se identifica mais com o espaço escolar, ele percebe que é acolhido de uma maneira mais eficiente, concretizando assim uma aprendizagem mais significativa. (PROFESSOR D, 2018)

Para melhor expor as percepções dos professores quanto ao ensino em tempo integral, novamente estes foram questionados de maneira a comparar a escola em tempo integral com as escolas regulares, no entanto, agora, no tocante ao desempenho, organização e comprometimento dos alunos. A maioria dos professores respondeu que, no geral, notaram melhoria no comportamento dos alunos da escola de tempo integral em comparação com alunos de escolas regulares. Contudo, o professor C diz que não percebeu mudanças de uma escola para outra e que “ainda temos um longo caminho de conscientização dos jovens em perceber que o trabalho é diferenciado e que eles só têm a ganhar com o programa utilizando de forma mais eficaz essa ferramenta”. Já o professor D aponta que, apesar da melhoria no comprometimento dos alunos, ainda há um longo caminho a ser percorrido na busca por uma educação de qualidade, como exposto a seguir.

Percebo que nas escolas do PEI o comprometimento dos alunos é levemente maior do que aos alunos das escolas regulares. Prova disso são os alunos que, no período em que estudavam em meio período, sequer faziam as atividades propostas pelos professores. Hoje existe uma maior preocupação destes alunos com seu processo educativo, mais ainda estamos muito distantes de uma situação minimamente ideal, onde todos os

alunos estariam comprometidos com sua vida escolar. (PROFESSOR D, 2018).

Diante do quadro exposto em capítulo anterior sobre o abandono da escola de tempo integral pelos alunos, os professores também foram questionados sobre quais motivos eram elencados como principais fatores de abandono na Escola Estadual Virgílio Marcondes de Castro. Todos os professores apontam a necessidade de trabalhar, em menor ou maior grau de importância, como um fator de abandono da escola em tempo integral. A professora A assinala que o tempo a mais de permanência na escola ainda é considerado por muitos “desgastante” e que “muitos alunos que necessitam trabalhar e não podem ficar este tempo na escola”, mesmo motivo apontado pelo professor C, quando diz que “muitos jovens se veem forçados a trabalhar para ajudar a família e o tempo maior na escola dificulta a sua permanência nesta modalidade”. O professor D, por sua vez, aponta que o motivo que mais leva os alunos a trocar a escola em tempo integral por uma regular é a carga horária de 9 horas, sendo a necessidade de trabalhar, um motivo secundário.

O principal motivo que leva os alunos a desistir de estudar em tempo integral é a quantidade de horas que eles passam na escola. Muitos estudantes não tem o perfil para ficarem 9 horas por dia inserido no contexto escolar, justamente porque ficar o dia todo na escola é cansativo. Muitas vezes também os alunos abandonam o Programa por razões econômicas. Precisando ajudar na subsistência de casa, os estudantes se veem forçados a procurar um trabalho e direcionar seus estudos ao período noturno. E, como o contexto social do bairro em qual a escola que leciona está inserida não é financeiramente bom, essa situação é mais comum de que desejaríamos. (PROFESSOR D, 2018).

Por fim, os professores foram convidados a refletir sobre a escola em que atuam e expor sua opinião sobre o que fariam caso pudessem fazer alterações no Programa Ensino Integral. A professora A acredita que o aluno deveria ser mais livre para escolher sua grade horária de aulas e, entre outras sugestões, mudanças no sistema de avaliação dos funcionários da escola e extinção a obrigatoriedade da tutoria. A professora B respondeu que a melhoria viria caso ocorressem “a efetivação de todas as promessas que foram passadas de como ficaria a infraestrutura da escola, bem como os equipamentos que teriam”. Aponta-se, neste caso, um descumprimento por parte do governo das melhorias de infraestrutura prometidas à escola quando esta optou pela implementação do tempo integral. O professor C aponta que:

Dar uma melhora no salário é de suma importância, pois mesmo com os 75% a mais, o professor fica engessado por não ter o direito de adoecer, caso sofra algum acidente por exemplo. Menos burocracia na documentação, pois percebo que fazemos algumas tarefas duas vezes.

Neste caso, a reclamação se dá quanto ao regime de contratação que, como explicado em capítulo anterior, dificulta a possibilidade de faltas em caso de problemas de saúde, visto que essas faltas implicam o rebaixamento da nota do funcionário na Avaliação 360, colocando em risco sua designação no Programa Ensino Integral.

O professor D aponta, novamente, que o programa seria mais eficaz caso não houvesse tanta burocracia na realização das atividades cotidianas dos professores, dizendo ainda que o tempo gasto com essa burocracia poderia ser usado na preparação de aulas mais interessantes do ponto de vista pedagógico. Segundo o professor,

A mudança no aspecto burocrático do programa é fundamental. Não há sentido em escrever os mesmos conteúdos em vários formulários diferentes que não influenciam em nada o desempenho acadêmico dos alunos. O tempo perdido neste preenchimento poderia ser utilizado na elaboração de atividades diferenciadas que fazem a diferença na educação dos alunos. Não sobrando tempo para isso, acabamos reproduzindo antigas práticas pedagógicas que são obsoletas e que já se mostraram menos efetivas na aprendizagem. (PROFESSOR D, 2018)

Ao analisar as respostas dos professores, nota-se que há vários relatos de que, muitas vezes, o tempo adicional em sua carga horária é utilizado com preenchimento de diversos papéis e documentos pedagógicos ou em atividades que não necessariamente estão vinculadas à docência.

Uma situação semelhante foi verificada em uma escola do Programa Ensino Integral no município de Votorantim/SP. Ao entrevistar os professores da unidade de ensino, Dias (2018), alega que,

Quando se reflete sobre o PEI, a intensificação do trabalho docente torna-se muito mais evidente. Apesar do professor trabalhar 40h semanais e receber a gratificação por dedicação integral, o educador da PEI desenvolve muitas outras funções além daquelas previstas em sua formação inicial. O docente passa a acumular tarefas diretamente vinculadas à gestão da escola, ao atendimento especializado dos alunos, ao atendimento de exigências burocráticas para a formulação de documentos. (DIAS, 2018, p.13)

Em outras palavras, o tempo adicional não só para os alunos, mas também para os professores, deve ser usado para a construção de práticas pedagógicas que atentem para a garantia da aprendizagem efetiva dos alunos. Schmitz e Souza (2016), ao discutir sobre as atribuições da escola em tempo integral, argumentam que:

Embora a escola se constitua como uma instituição que integra uma rede protetora infanto-juvenil possui a tarefa específica de ensinar, transmitir às novas gerações saberes historicamente consolidados e propiciar o desenvolvimento de competências e habilidades, que favoreçam o acesso não só a níveis posteriores de ensino e ao mercado de trabalho, mas, também, à cultura, respondendo a demandas pessoais e coletivas. Por isso, espera-se que a escola em tempo integral propicie a aprendizagem em uma perspectiva multidimensional, mais do que proteção e cuidados ou uma função propedêutica de preparação para a vida futura (SCHMITZ; SOUZA, 2016, p.576).

Nesse sentido, o tempo a mais na escola, tanto para o aluno quanto para o professor, só tem sentido se propiciar a aprendizagem do aluno, pois, caso nesta adição de tempo se repitam as mesmas práticas pedagógicas adotadas na educação regular não será atingida a educação integral. Ou seja, seria a ampliação de um tempo do mesmo, com repetição de práticas e conteúdos transmitidos sem se preocupar com a formação integral do aluno (PARO, 2009; MOLL, 2012 apud SCHMITZ; SOUZA, 2016).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definida a concepção de tempo integral como aquela que busca formar um indivíduo em sua totalidade, levando em consideração o desenvolvimento cognitivo, emocional e psicossocial e o ensino em tempo integral como aquele no qual há a ampliação da jornada diária escolar com práticas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos (GONÇALVES, 2006), esta pesquisa procurou levantar alguns desafios inerentes à implantação da educação desenvolvida em tempo integral. Elencamos, então, um desafio tendo em vista o êxito do programa em sua implementação como política pública educacional, tais como: qual público deve ser atendido por essa modalidade de ensino?

Uma vez que, como visto anteriormente, a implantação dos sistemas de ensino com tempo adicional de permanência demanda maiores gastos por parte dos governos, essa pesquisa defende que todos os indivíduos deveriam ter condições de frequentar escolas de tempo integral. Porém, devido à diferenciação social inerente ao sistema capitalista, a educação pública em tempo integral deve privilegiar o atendimento das classes populares, em concordância com Germani (2006).

Normalmente, famílias de classes média e alta dispõem de recursos para manter seus filhos matriculados em instituições privadas no contra turno, nos quais são ofertados diversos programas, desde educação desportiva até o ensino de idiomas ou ofícios (GONÇALVES, 2006). A mesma disponibilidade financeira não se encontra em classes menos favorecidas, tendo como consequência a maior probabilidade de exposição a riscos sociais (SANTOS, 2009). No entanto, como respondido pelos alunos e professores e como constatado no Projeto Político Pedagógico, a Escola Virgílio Marcondes de Castro, como proposta de ensino em tempo integral, cumpre seu papel social em concordância com alguns preceitos defendidos por esta pesquisa, dado que a escola se encontra em uma região de baixo nível socioeconômico.

Um outro desafio se desenrola no decorrer da história das políticas públicas educacionais, de modo que é um desafio inerente à educação em tempo integral: que tipo de jovem o programa pretende formar?

Talvez essa pareça uma das questões mais simples a serem respondidas devido à necessidade de formação da sociedade como um todo. Entretanto,

simplificar a questão pode nos induzir ao erro. O ensino em tempo integral, como o próprio nome explicita, deve buscar a formação integral do aluno, usando para isso a expansão do horário escolar a fim de formar indivíduos autônomos, solidários e competentes, como é defendido pelo programa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2015). Entretanto, esse tempo adicional deve ser usado de maneira realmente proveitosa para o aluno ao qual a escola pretende educar. Ao analisar a proposta paulista de educação em tempo integral, percebe-se uma grande preocupação com a formação protagonista dos jovens. Inclusive, este tema é tratado em diversas disciplinas e eventos da Escola Virgílio Marcondes de Castro. Porém, como mostrado no capítulo sobre a percepção dos jovens em relação ao Programa Ensino Integral e nas respostas dos professores, o que se percebe é que muitas vezes esse tempo adicional é visto pelos alunos de maneira negativa. Esse fato aparece também nas falas dos professores quando estes dizem que muitos alunos não gostam ou não estão acostumados com o tempo integral. O presente trabalho argumenta que, caso existissem mecanismos para se ouvir os anseios dos alunos quanto à escola que julgam ideal e maior autonomia desta, talvez pudessem ser oferecidos nas grades curriculares conteúdos em maior consonância com as vontades e projetos de vida dos alunos. Paro (1988), dissertando sobre a implantação do ensino em tempo integral no Brasil e sua execução, defende que a escola deve atender aos anseios da comunidade na qual está inserida, de forma que

A verdadeira transformação que a escola deve ser submetida é aquela que consiga ligá-la cada vez mais aos interesses das camadas trabalhadoras. Tal transformação só se dará na medida em que a escola “contaminar-se” de tudo o que diz respeito à comunidade a que serve: seus problemas, seus interesses, a presença constante de seus membros com suas opiniões e sugestões (PARO, 1988, p.228).

Outro problema apontado por esta pesquisa, que não é inerente apenas à educação em tempo integral mas faz parte igualmente de desafios enfrentados pela educação regular, é o abandono por parte dos alunos do ensino médio. Percebemos, tanto na educação convencional quanto no tempo integral, que há evasão na transição do Ensino Fundamental para o Médio e também no decorrer deste. No caso da pesquisa, a evasão não foi observada na unidade estudada e sim

a transferência de matrículas para escolas regulares, sendo, portanto, um abandono do ensino em tempo integral. Como explicitado por alunos e professores da Escola Estadual Virgílio Marcondes de Castro, o principal motivo de abandono é o mesmo da evasão nas escolas regulares, a necessidade de entrar para o mercado de trabalho, consoante com as ideias defendidas por Batista et al. (2009) e Soares et al (2015).

Diante dessa realidade escolar, esse é um grande desafio na implantação do ensino em tempo integral nas escolas brasileira. Para a manutenção do aluno carente de ensino médio nesta modalidade de ensino, são necessárias, portanto, políticas públicas afirmativas que garantam o acesso e a continuidade dos alunos na escola de tempo integral, como por exemplo bolsas de estudos, a fim de que o estudando possa ajudar na subsistência do lar sem prejudicar sua formação.

Em consonância com Coelho (2009), esta pesquisa defende ser essencial que o ensino realizado em tempo integral não englobe somente atividades curriculares, mas também outras de natureza diversa que signifiquem formação e acesso à informação. Como visto durante a pesquisa, metade dos alunos concluintes da 3ª série do Ensino Médio consideram a experiência em tempo integral regular e cerca de 30% a consideram ruim. Na visão destes alunos, então, o tempo integral perde seu significado, muitas vezes por não atender aos anseios dos próprios estudantes. Reforça-se essa ideia de ressignificação do tempo a mais despendido na escola, em concordância com Cavaliere (2007), quando esta afirma que, na construção contínua da cidadania, nada adianta ampliar o tempo escolar sem oferecer em contrapartida mecanismos que garantam uma efetiva aprendizagem.

Portanto, a implantação do Programa Ensino Integral na Escola Virgílio Marcondes de Castro é positiva em diversos pontos. Entre eles, podemos citar as oportunidades em que os alunos se sentem à vontade na escola, quando a enxergam como um lugar importante para a sua formação e, também, quando valorizam o aprendizado junto a seus professores. Também é favorável ao ambiente escolar o espaço disponível na grade curricular para que os alunos exerçam a cidadania e fomentem o protagonismo juvenil como, por exemplo, nos clubes juvenis e no grêmio escolar. Outro ponto a favor do programa, citado por todos os professores, é o Regime de Dedicção Plena e Integral, no qual os professores são

obrigados a cumprir 40 horas semanais de trabalho na escola e para isso recebem um adicional de 75% sobre seu salário base, chamado de Gratificação por Dedicção Plena e Integral. Todos os professores concordam que esse tempo a mais entre professor e aluno, por exemplo, no horário de almoço, é benéfico para ambos, influenciando diretamente na aprendizagem dos alunos. Esse fato pode ser reafirmado nos questionários destinados aos alunos quando estes avaliam a escola e os professores. Em todos os cenários em que os professores são avaliados de alguma forma pelos alunos, os educadores sempre aparecem com uma avaliação positiva.

Todavia, como discutido anteriormente, o Programa Ensino Integral, seja na Escola Virgílio Marcondes de Castro ou em outras unidades, tem alguns desafios pela frente. A superação destes vai depender de como o programa paulista de educação integral será construído no decorrer dos anos e da disposição do governo de São Paulo em investir recursos públicos de maneira adequada em seu funcionamento, atentando para a manutenção do aluno na escola e para a formação adequada dos professores, bem como uma remuneração adequada à função docente.

Por fim, essa pesquisa acredita que o sucesso do Programa Ensino Integral dependerá da reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas das escolas pertencentes a ele, além de uma revisão contínua do funcionamento do programa. Essas revisões devem contar com a participação democrática da sociedade a qual ele atende, uma vez que a política pública justa e correta é aquela que atende de maneira eficaz aos que dela, por direito, usufruem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. n. 65, 1988.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

BATISTA, Santos Dias; SOUZA, Alexsandra Matos; OLIVEIRA, Júlia Mara da Silva. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, 2009.

BARROS, Kátia Oliveira de. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2006)**. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação., Brasília, DF, jan. 2010.

BRASIL. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 04 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências, Brasília, DF, nov. 1985.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, jan. 2001.

Brasil. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CALADO, Sílvia Dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina Dos Reis. Análise de Documentos: método de recolha e análise de dados. 2004/2005. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.19, n.71, p. 259-282. Rio de Janeiro: abr./jun. 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**. Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p.249-259, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria; DA COSTA COELHO, Lígia Martha C. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, CIDADE, n. 119, p. 147-174, 2003.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Memória e história da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

COELHO, LMC da C.; CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, p. 43-59, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa et al. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A/Faperj, 2009.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 241-258, 2001.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Por uma pedagogia da presença**. Ministério da Ação Social, Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência, Governo do Brasil, 1991.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. São Paulo: Papirus, 2006.

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

DIB, Marlene Aparecida Barchi. O Programa Escola de Tempo Integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino. Marília, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.

FIGUEIREDO, Jacqueline de Sousa Batista. A Educação em tempo integral no contexto das políticas públicas brasileiras. In: **Anais do IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO**. 2014. p. 1-15.

FONSECA, Genaro Alvarenga. REFLEXÕES A RESPEITO DA "IDÉIA" DE FRACASSO ESCOLAR= REFLECTIONS ON THE" IDEA" OF SCHOOL FAILURE. **CAMINE: Caminhos da Educação= Camine: Ways of Education**, v. 2, n. 1, 2010.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Ciclos. **Seriação e avaliação: confronto de lógicas**. Moderna, 2003.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n. 2, p. 403-422. maio/ago. 2012.

GERMANI, Bernadete. **Educação de tempo integral: passado e presente na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline [et al.] **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94 – 105.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª edição. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. **Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos**, v. 2, p. 10, 2004.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista como instrumento de pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. Marília: UNESP, 2008. Disponível em: <  
[http://www.oneesp.ufscar.br/texto\\_orientacao\\_transcricao\\_entrevista](http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista)>.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 2, aug. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/173>>. Acesso em: 05 may 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.173>.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: centros integrados de educação pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 153-168, 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. CIEP-Centro integrado de educação pública-alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Em Aberto**, v. 8, n. 44, 2008.

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

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; TRENTO, Denise. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. Para aprender políticas públicas. **Unidade IX–Implementação de Políticas Públicas**. Brasília: IGEP, p. 90-105, 2013.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.

SÃO PAULO. Decreto nº 25.469, de 07 de julho de 1986. Institui o Programa de Formação Integral da Criança e dá providências correlatas, São Paulo, SP, jul. 1986.

SÃO PAULO. Decreto nº 25.753, de 28 de agosto de 1986. Acrescenta dispositivo ao Decreto n. 25.469, de 7 de julho de 1986 que instituiu o Programa de Formação Integral da Criança, São Paulo, SP, ago. 1986.

SÃO PAULO. Decreto nº 57.571, de 02 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas, São Paulo, SP, dez. 2011.

SÃO PAULO. Decreto nº 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, São Paulo, SP, jul. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. SARESP: documento de implantação. São Paulo: FDE, 1996.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Informações Gerais do Programa Integral, São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.010, de 1 de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo – RPPM, São Paulo, SP, jun. 2007.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas, São Paulo, SP, jan. 2012.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas, São Paulo, dez. 2012.

SÃO PAULO. Lei nº 15.667, de 12 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a criação, organização e atuação dos grêmios estudantis nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos e privados, São Paulo, SP, jan. 2015.

SÃO PAULO. Portal da Secretaria de Estado da Educação, Escola de Tempo Integral. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em 20 de abril de 2018.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 49, de 19 de julho de 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, São Paulo, SP, jul. 2013.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 52, de 02 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, SP, out. 2014.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 67, de 16 de dezembro de 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, São Paulo, SP, dez. 2014.

SÃO PAULO. Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, São Paulo, dez. 2005.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Caderno do Gestor – Diretrizes do Programa Ensino Integral, São Paula: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Caderno do Gestor – Modelo de Gestão das Equipes Escolares, São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Caderno do Professor – Protagonismo Juvenil, São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Caderno do Professor – Tutoria e Orientação de Estudos, São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação de São Paulo, São Paulo: SE, 2015.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto**, v. 20, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, 2008.

SCHMITZ, Heike; DE SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 65, p. 552-581, 2016.

SOARES, Tufi Machado et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, 2015.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; DE MOURA, Eliana Perez Gonçalves. Educação integral. Uma questão de direitos humanos?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 257-276, 2017

## APÊNDICES

### Questionário Aplicado aos Alunos

#### QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

#### AVALIAÇÃO DA ESCOLA

COMO VOCÊ CLASSIFICA SEU RELACIONAMENTO NESTA ESCOLA COM: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
1. Seus colegas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2. Seus professores	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3. A direção	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4. A coordenação pedagógica	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5. Os funcionários	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

MINHA ESCOLA É O LUGAR ONDE: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
6. Eu me sinto como um estranho	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Eu faço amigos facilmente	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Eu me sinto à vontade	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Eu me sinto incomodado	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Eu me sinto incentivado	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Eu me sinto solitário	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Vou porque sou obrigado	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Eu me sinto entediado	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Aprendo a me organizar nos estudos	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Aprendo a raciocinar	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Aprendo a escrever textos	(A)	(B)	(C)	(D)

COMO VOCÊ CLASSIFICA OS SEGUINTE ASPECTOS DA SUA ESCOLA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Muito ruim	Ruim	Razoável	Bom	Muito bom
17. Tempo Integral	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
17. Organização	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
18. Segurança	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
19. Regras de convivência	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
20. Grêmios Estudantis	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

<b>COMO VOCÊ CLASSIFICA OS SEGUINTE ASPECTOS DA SUA ESCOLA:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Muito ruim</b>	<b>Ruim</b>	<b>Razoável</b>	<b>Bom</b>	<b>Muito bom</b>
<b>21. Professores</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>22. Direção</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>23. Coordenação</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>24. Funcionários em geral</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>25. Qualidade do ensino</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>26. Limpeza</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>27. Aparência do prédio</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>28. Espaço escolar (salas de aula/ pátio/ quadras de esportes)</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>29. Cantina/ refeitório</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

<b>COMO VOCÊ CLASSIFICA AS SEGUINTE DISCIPLINAS DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Muito ruim</b>	<b>Ruim</b>	<b>Razoável</b>	<b>Bom</b>	<b>Muito bom</b>
<b>30. Projeto de Vida</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>31. Protagonismo Juvenil</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>32. Preparação Acadêmica</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>33. Mundo do Trabalho</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
<b>34. Práticas Experimentais</b>	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)

**35. EM RELAÇÃO AO ENSINO, SUA ESCOLA COMPARADA COM A DE SEUS AMIGOS É:**

- (A) Muito melhor que as outras
- (B) Melhor que as outras
- (C) Igual às outras
- (D) Pior que as outras
- (E) Muito pior que as outra

**36. QUAL A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA O SEU FUTURO?**

- (A) Não possui importância
- (B) Pouca importância
- (C) Importante
- (D) Não sei

**37. QUANDO TERMINAR O ENSINO MÉDIO, VOCÊ PRETENDE:**

- (A) Somente continuar os estudos no Ensino Superior
- (B) Somente trabalhar
- (C) Continuar os estudos no Ensino Superior e trabalhar
- (D) Continuar estudando (outros cursos).
- (E) Ainda não sei

**38. VOCÊ JÁ PENSOU EM ABANDONAR A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL OU SE TRANSFERIR PARA UMA ESCOLA REGULAR?**

- (A) Sim. Por que? \_\_\_\_\_

(B) Não. Por que? \_\_\_\_\_

**39. CONSIDERANDO SEU PERÍODO DE ESTUDOS NO ENSINO MÉDIO DESTA ESCOLA, QUAIS MOTIVOS LEVARAM SEUS COLEGAS DE CLASSE A ABANDONAR O ENSINO INTEGRAL?**

- (A) Para trabalhar e estudar
- (B) Por não gostar do ensino integral
- (C) Preferem o ensino regular (período da manhã, tarde ou noturno)
- (D) Não sei responder

**SALA DE AULA**

<b>COM QUE FREQUÊNCIA ESSAS COISAS ACONTECEM EM SUAS AULAS NESTA ESCOLA:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Nunca</b>	<b>Em algumas aulas</b>	<b>Na maioria das aulas</b>	<b>Em todas as aulas</b>
1. Os professores têm que esperar muito pelo silêncio dos alunos	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Há barulho e desordem na sala de aula	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Os alunos prestam atenção ao que o professor fala	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Os alunos prestam atenção às perguntas feitas pelos colegas	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Os alunos não conseguem estudar direito	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Os alunos entram e saem da sala sem pedir licença	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Os alunos respeitam as regras de convivência da escola	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Os alunos procuram o professor quando precisam de ajuda	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Os alunos conseguem expor suas opiniões	(A)	(B)	(C)	(D)

<b>EM SALA DE AULA:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Na maioria das vezes</b>	<b>Todas as vezes</b>
10. Acompanho a matéria exposta pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Copio no meu caderno a matéria apresentada	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Fico à vontade para fazer perguntas	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Fico perdido durante a explicação do professor	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Converso com os colegas durante as aulas	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Discuto a avaliação realizada pelo professor	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Realizo as atividades que o professor propõe	(A)	(B)	(C)	(D)

## PROFESSORES

<b>CONSIDERANDO A MAIORIA DE SEUS PROFESSORES, VOCÊ PERCEBE QUE ELES:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Freqüentemente</b>
1. Incentivam os alunos a melhorar	(A)	(B)	(C)
2. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos	(A)	(B)	(C)
3. Dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas.	(A)	(B)	(C)
4. Relacionam-se bem com os alunos	(A)	(B)	(C)
5. Continuam a explicar até que todos entendam a matéria	(A)	(B)	(C)
6. Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos	(A)	(B)	(C)
7. Organizam bem a apresentação das matérias	(A)	(B)	(C)
8. Realizam uma avaliação justa	(A)	(B)	(C)
9. Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias	(A)	(B)	(C)
10. Organizam passeios, projetos, jogos ou outras atividades	(A)	(B)	(C)
11. Corrigem os exercícios que recomendam	(A)	(B)	(C)
12. Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades	(A)	(B)	(C)
13. Procuram saber sobre os interesses dos alunos	(A)	(B)	(C)
14. Demonstram domínio da matéria que ensinam	(A)	(B)	(C)
15. Cobram as tarefas passadas para casa	(A)	(B)	(C)

## USO DO TEMPO

<b>COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FAZ AS SEGUINTE COISAS:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Frequentemente</b>
1. Chega no horário na escola	(A)	(B)	(C)
2. Falta às aulas	(A)	(B)	(C)
3. Faz as tarefas escolares passadas para casa	(A)	(B)	(C)
4. Entrega as circulares da escola para seus responsáveis	(A)	(B)	(C)
5. Frequenta a biblioteca	(A)	(B)	(C)
6. Assiste filmes (em casa ou na escola) relacionados aos conteúdos vistos em aula	(A)	(B)	(C)
7. Lê de novo em casa o conteúdo das aulas	(A)	(B)	(C)
8. Discute ou tira dúvidas com outros colegas	(A)	(B)	(C)
9. Consulta dicionários, atlas ou enciclopédias	(A)	(B)	(C)
10. Refaz questões que erra em exercícios e avaliações	(A)	(B)	(C)
11. Pesquisa na internet conteúdos vistos durante as aulas	(A)	(B)	(C)
12. Participa de projetos ou atividades extraclasse	(A)	(B)	(C)
13. Estuda nos finais de semana	(A)	(B)	(C)

<b>COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FAZ AS SEGUINTE COISAS:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Frequentemente</b>
<b>14.</b> Prefere realizar os trabalhos individualmente	(A)	(B)	(C)

<b>QUE TIPO DE APOIO VOCÊ TEVE EM SEUS ESTUDOS?</b>	<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>
<b>23.</b> Não precisei de apoio em meus estudos	(A)	
<b>24.</b> Reforço oferecido pela escola	(A)	(B)
<b>25.</b> Professor particular	(A)	(B)
<b>26.</b> Outro tipo de reforço escolar	(A)	(B)

### SUA FAMÍLIA E SUA CASA

<b>COM QUE FREQUÊNCIA SEUS PAIS OU RESPONSÁVEIS CONVERSAM COM VOCÊ SOBRE:</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Nunca</b>	<b>Raramente</b>	<b>Quase sempre</b>	<b>Sempre</b>
<b>1.</b> Questões políticas e sociais	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>2.</b> Livros, filmes ou programas de TV	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>3.</b> Sua escola	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>4.</b> Seus estudos	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>5.</b> Sua futura profissão	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>6.</b> Vestibular	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>7.</b> Religião	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>8.</b> Drogas	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>9.</b> Seus amigos	(A)	(B)	(C)	(D)
<b>10.</b> Sexo	(A)	(B)	(C)	(D)

**11. DE QUEM FOI A DECISÃO PARA VOCÊ ESTAR NESSA ESCOLA? (Marque quantas opções quiser)**

- (A) De seus pais ou responsáveis
- (B) De você mesmo
- (C) De seus responsáveis junto com você
- (D) Encaminhamento da escola anterior
- (E) Outros

<b>QUANTOS DOS SEGUINTE ITENS HÁ NA SUA CASA?</b> (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	<b>Não tem</b>	<b>Um</b>	<b>Dois</b>	<b>Três ou mais</b>
<b>12.</b> Televisão em cores	(A)	(B)	(C)	(D)

13. TV por assinatura	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Rádio	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Carro	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Videocassete ou DVD	(A)	(B)	(C)	(D)
17. Geladeira	(A)	(B)	(C)	(D)
18. Computador	(A)	(B)	(C)	(D)
19. Acesso a internet	(A)	(B)	(C)	(D)
20. Máquina de lavar roupa	(A)	(B)	(C)	(D)
22. Banheiros	(A)	(B)	(C)	(D)

**24. ATÉ QUE SÉRIE SUA MÃE/MADRASTA/RESPONSÁVEL ESTUDOU?**

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Começou, mas não concluiu o Ensino Superior
- (H) Completou o Ensino Superior
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta
- (J) Não sei.

**25. ATÉ QUE SÉRIE SEU PAI/PADRASTO/RESPONSÁVEL ESTUDOU?**

- (A) Nunca estudou
- (B) Entre a 1ª e 4ª série do Ensino Fundamental (antigo primário)
- (C) Entre a 5ª e 8ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio)
- (D) Ensino Fundamental completo (antigos primário e ginásio)
- (E) Ensino Médio incompleto (antigo 2º grau)
- (F) Ensino Médio completo (antigo 2º grau)
- (G) Ensino Superior incompleto
- (H) Ensino Superior completo
- (I) Pós-graduação completa ou incompleta
- (J) Não sei

## Questionário aplicado aos professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Campus de Franca – SP

Questionário referente à pesquisa “A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DE UMA UNIDADE DO INTERIOR DO ESTADO”.

Qual a sua opinião sobre o Programa Ensino Integral?

Como professor do programa, quais pontos você considera positivos?

Como professor do programa, quais pontos você considera negativos?

Como você percebe a relação do aluno com a escola em tempo integral? (positiva, negativa etc).

Em relação às escolas comuns, você acha que o Programa Ensino Integral é um modelo mais eficiente? Justifique.

Ao comparar o período em que você lecionou em escolas de tempo regular (meio período), em seu cotidiano, você percebe alguma diferença no desempenho, disciplina, organização, comportamento e comprometimento dos alunos da escola de tempo integral?

Em sua opinião, quais são os principais motivos que levam os alunos a abandonar esta modalidade de ensino (tempo integral)?

Em sua opinião, o que seria necessário para melhorar o Programa Ensino Integral, ou seja, se você tivesse o poder de mudar a estrutura do programa, o que você faria?