

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCSP**

TERESINHA MORAIS DA SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO:
AS PROPOSTAS DE JORNADA INTEGRAL E JORNADA PARCIAL EM
DUAS UNIDADES DA REDE PÚBLICA (2012-2016)**

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade.

**São Paulo
2018**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUCSP

TERESINHA MORAIS DA SILVA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO:
AS PROPOSTAS DE JORNADA INTEGRAL E JORNADA PARCIAL EM
DUAS UNIDADES DA REDE PÚBLICA (2012-2016)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini.

São Paulo
2018

Banca Examinadora

Dedico este trabalho a meus pais, Valdomiro e Teresa, por terem me ensinado os valores que me sustentam na caminhada da vida.

A meu marido, Cristiano, por compartilharmos sonhos e construirmos realidades.

A meus filhos, Filipe e Vinícius, minhas principais razões para persistir e prosseguir.

Esta pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sem o qual não teria sido possível a realização deste trabalho. Expressa-se aqui a gratidão pela bolsa ofertada para sua realização.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar mais este momento tão significativo, agradeço a Deus e a todos que estiveram a meu lado me apoiando e me incentivando na realização deste sonho.

Minha gratidão especial a meu orientador, Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini, pela orientação, dedicação, paciência e, principalmente, pela amizade durante todo o processo.

Às professoras membros da banca de qualificação: Professora Dr^a. Alda Junqueira Marin e a Professora Dr^a. Valeria de Souza, pelas contribuições ao trabalho inicial desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da PUCSP, pela dedicação, seriedade e comprometimento.

À Elisabete Adania, assistente de coordenação, pela disponibilidade e apoio.

À valiosa contribuição da equipe do Programa Ensino Integral, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, especialmente às colegas Sandra Maria Fodra, Maria Cecília Travaim Camargo e Helena Cláudia Soares Achilles.

Às equipes das unidades escolares, diretores e coordenadores, pela disponibilidade, contribuição e colaboração.

A meu marido, Cristiano Marangoni, pelo amor, incentivo, apoio e por compreender os momentos de ausência dedicados ao estudo.

Aos meus filhos, Filipe Morais Marangoni e Vinícius Morais Marangoni, pelo auxílio e apoio.

À minha mãe, Teresa Morais, heroína que me deu apoio e incentivo nas horas difíceis.

A meu pai, Valdomiro Marques da Silva e a meus irmãos, Douglas Morais da Silva, Andrea Morais Alves e Valdir Morais da Silva, pelo apoio e incentivo.

Aos meus colegas de trabalho, Edimício Flaudisio da Silva, Luciana Virgílio de Souza, Maria Inês de Fátima Rocha Bullo e Kátia Cristina Deps Miguel, que me apoiaram e incentivaram nessa caminhada.

Aos colegas do mestrado, pelo espírito de equipe e apoio durante todo o curso.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação: o meu muito obrigada!

SILVA, Teresinha Morais da. *Educação Integral no Estado de São Paulo: as propostas de jornada integral e jornada parcial em duas unidades da rede pública (2012-2016)*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP, 2018. Orientação: Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini

RESUMO

O debate em torno da qualidade do ensino público no Brasil tem levado governos federal, estaduais e municipais a investirem em programas de ampliação da jornada escolar, como o Programa Ensino Integral (PEI) da rede estadual paulista, instituído pela Lei Complementar nº1.164, de 4 de janeiro de 2012 e alterada pela Lei Complementar nº1.191, de 28 de dezembro de 2012. A proposta da pesquisa foi investigar esta política de educação integral, entre os anos de 2012 e 2016, na Escola Estadual Oswaldo Aranha, comparando-a com uma escola de tempo parcial, Escola Estadual Adolfo Gordo, que não aderiu a nenhum Projeto ou Programa de extensão de jornada - ambas localizadas na zona sul da cidade de São Paulo. A pesquisa teve como objetivo analisar e identificar como estas duas escolas se apropriaram das proposições da educação integral e a possibilidade do desenvolvimento de uma educação integral em tempo parcial. Como procedimento de pesquisa, optou-se por realizar um levantamento bibliográfico, análise de referenciais teóricos e de documentos oficiais disponíveis produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pelas unidades de ensino como: as Diretrizes do PEI, os Cadernos Pedagógicos e de Gestão, Legislação, Planos de Gestão e Currículo. Considerada como ponto de partida, admitiu-se a hipótese de que a educação integral não se restringe apenas ao tempo de permanência do aluno na escola, sendo possível realizar uma proposta de educação integral em tempo parcial. Os resultados permitiram constatar que, apesar de a jornada estendida ser um fator diferencial, a metodologia de projetos pode ser uma alternativa, uma vez que estes são capazes de compor a integração curricular na escola, atribuindo sentido ao ensino e a aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação Integral, Tempo Integral, Tempo Parcial, Escolas Públicas do Estado de São Paulo.

SILVA, Teresinha Morais da. *Integral Education in the State of São Paulo: full-time and part-time proposals in two public network units (2012-2016)*. Dissertation (Masters in Education: History, Politics, Society). São Paulo: PUCSP, 2018. Orientation: Prof. Dr. Daniel Ferraz Chiozzini

ABSTRACT

The debate around the quality of public education in Brazil has led federal, state and municipal governments to invest in programs to extend the school day, such as the *Programa Ensino Integral* (PEI) [Integral Education Program] of the State of São Paulo, instituted by Complementary Law nº1.164, of January 4, 2012 and amended by Complementary Law nº1.191, of December 28, 2012. The research proposal was to investigate this policy of integral education, between the years of 2012 and 2016, at the Oswaldo Aranha State School, comparing it with a part-time school, Adolfo Gordo State School, which did not join any Project or Extension Program, both located in the south zone of the city of São Paulo. The research had as objective to analyze and identify how these two schools appropriated the proposals of integral education and the possibility of the development of an integral education in part time. As a research procedure, it was decided to carry out a bibliographic survey, analysis of theoretical references and official documents available, produced by the State of São Paulo's Education Department and by the teaching units such as the PEI Guidelines, Pedagogical and Management, Legislation, Management Plans and Curriculum. Considered as a starting point, the hypothesis was accepted that integral education is not restricted only to the student's time in the school, being possible to realize a proposal of integral education part-time. The results showed that, although an extended day is a differential factor, a projects methodology can be an alternative, once they are able to compose to curriculum integration in the school, assigning meaning to teaching and learning.

Keywords: Integral Education, Integral Time, Part Time, Public Schools of the state of São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Levantamento bibliográfico - Pesquisas selecionadas	21
Figura 2 - Disciplinas da Parte Diversificada	45
Figura 3 - Programa Educação Compromisso de São Paulo	49
Figura 4 - Matriz Curricular - Ensino Fundamental - Anos Iniciais	58
Figura 5 - Matriz Curricular - Ensino Fundamental - Anos Finais	58
Figura 6 - Matriz Curricular - Ensino Médio	59
Figura 7 - Ciclo PDCA	69
Figura 8 - O Projeto de Vida como eixo central da escola	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAP - Avaliação de Aprendizagem em Processo
ATP - Assistente Técnico Pedagógico
APM - Associação de Pais e Mestres
CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEB - Câmara de Educação Básica
CENP- Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CIACs - Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEP - Centro Integrado de Educação
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DOE - Diário Oficial do Estado de São Paulo
EAD - Educação a Distância
EE - Escola Estadual
EF - Ensino Fundamental
EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores -.
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EM - Ensino Médio
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ETI - Escola de Tempo Integral
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTPA - Hora de Trabalho Pedagógico de Área
HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPOE - Hora de Trabalho Pedagógico de Orientação de Estudos
HTPV - Hora de Trabalho Pedagógico de Projeto de Vida
IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC - Ministério de Educação e Cultura
OFA - Ocupante de Função – Atividade
ONG - Organização Não Governamental
PCA - Professor Coordenador de Área
PCG - Professor Coordenador Geral

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNP - Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PDCA - (PLAN) Planejar, (DO) Fazer, (CHECK) Monitorar e (ACT) Agir

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PEI - Programa Ensino Integral

PIAF - Plano Individual de Aprimoramento e Formação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Procedimento Passo a Passo

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

RDPI - Regime de Dedicção Plena e Integral

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEB - Secretaria de Educação Básica

SE - Supervisor de Ensino

SEE - Secretaria Estadual da Educação

SEV - Serviço de Ensino Vocacional

UNESP - Universidade Estadual Paulista

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Gênese da pesquisa - Trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora.....	15
Levantamento bibliográfico.....	21
Etapas da pesquisa / Procedimentos metodológicos.....	26
Estrutura do trabalho	30
O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	31
1.1 Percurso da Educação Integral no Brasil - Breve Panorama	35
1.1.1 As Escolas Parque na Bahia	36
1.1.2 Os Colégios Vocacionais em São Paulo.....	37
1.1.3 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro.....	38
1.1.4 O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo.....	38
1.1.5 Projeto Escola de Tempo Integral (ETI).....	39
1.1.6 Programa REDE/VENCE.....	41
1.1.7 Programa Ensino Integral (PEI)	41
1.2 Breve descrição dos Programas Federais	45
1.2.1 Mais Educação.....	45
1.2.2 Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).....	47
1.3 A concepção do Programa Ensino Integral - PEI - São Paulo	48
1.3.1 Regulamentação - Programa Ensino Integral - PEI.....	48
1.3.2 O Programa Educação Compromisso de São Paulo e o PEI.....	49
1.3.3 As ações escolares	51
1.3.4 Características das escolas para ingresso no Programa.....	51
1.3.5 A seleção e avaliação dos profissionais.....	52
1.3.6 A formação dos profissionais das escolas PEI - Objetivos da formação	54
1.3.7 O processo formativo das equipes escolares: os tempos e espaços de formação.....	55
1.4 O Modelo Pedagógico e o Currículo do Programa.....	57

1.4.1	O Acolhimento	59
1.4.2	Os Clubes Juvenis.....	60
1.4.3	As Disciplinas Eletivas	60
1.4.4	Os Líderes de Turma	61
1.4.5	O Nivelamento.....	61
1.4.6	A Orientação de Estudos	62
1.4.7	O Projeto de Vida	63
1.4.8	A Tutoria	66
1.4.9	As Atividades Experimentais	67
1.4.10	Preparação Acadêmica e o Mundo do Trabalho.....	67
1.5	Modelo de Gestão.....	68
EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DUAS ESCOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO		70
2.1	Identificação e Caracterização da Escola Estadual Oswaldo Aranha.....	70
2.1.1	Equipe de gestão.....	70
2.1.2	Caracterização da unidade escolar - A história da Escola Oswaldo Aranha.....	71
2.1.3	Organização das aulas de trabalho pedagógico coletivo	73
2.1.4	A clientela.....	73
2.1.5	Linhas Básicas do Projeto Pedagógico da Escola	74
2.1.6	Descrição dos principais processos de gestão, seus desafios e relação entre estes e os resultados de aprendizagem dos alunos	75
2.1.7	Avaliação do Ensino e da Aprendizagem– AAP.....	80
2.1.8	Planos de Ensino/ Guias de Aprendizagem.....	81
2.2	Identificação e Caracterização da Escola Estadual Senador Adolfo Gordo	81
2.2.1	Equipe de gestão.....	81
2.2.2	Caracterização da unidade escolar - A história da Escola Senador Adolfo Gordo.....	81
2.2.3	A clientela.....	83
2.2.4	Linhas Básicas do Projeto Pedagógico da Escola	83

2.2.5	Dos Planos	84
2.2.6	Currículo.....	84
2.2.7	Progressão Continuada	84
2.2.8	Cursos/ciclos e modalidades de ensino	85
2.2.9	Avaliação do Ensino e Aprendizagem.....	87
EDUCAÇÃO INTEGRAL - ANÁLISE DAS PROPOSTAS DAS DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO.....		90
3.1	Educação Integral no Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.....	92
3.2	Educação Integral nas escolas pesquisadas	96
3.3	Desafios da Educação Integral na Rede Pública do Estado de São Paulo.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS		104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		107

INTRODUÇÃO

Gênese da pesquisa - Trajetória pessoal, acadêmica e profissional da pesquisadora

A fim de contextualizar o interesse pelo objeto de pesquisa, julgo ser pertinente narrar minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, situando algumas experiências e ações que hoje são colocadas no escopo da política de educação integral no Estado de São Paulo.

Nasci em São Paulo em 1969. Minha mãe concluiu o curso primário no Grupo Escolar em Campo do Meio, Minas Gerais, em 1952, e meu pai não frequentou escola. Fui alfabetizada em uma instituição particular, Instituto Divina Pastora e depois que nasceram meus irmãos, continuei os estudos em escolas estaduais. Mudávamos de casa constantemente e com isso estudei os anos iniciais em várias escolas. Após a separação de meus pais, completei o ensino fundamental e o médio na Escola Estadual Professor João Maria Pires de Aguiar, localizada no bairro do Jabaquara, zona sul da capital paulista.

Lembro-me de que fui reprovada na quinta série do ensino fundamental. Achava a escola uma instituição “tediosa” - tínhamos que decorar textos, não gostava de História, Geografia, e para mim redação era um martírio. Muitas vezes me questioneei sobre a necessidade de aprender determinados conteúdos. No entanto, gostava de Matemática, Física e Biologia. Não participava das aulas de Educação Física pois acreditava que não possuía agilidade para praticar esportes e, com isso, não era escolhida para participar das equipes.

Após três anos de indecisão, escolhi cursar Letras – talvez com a intenção de suprir lacunas de minha formação inicial. Não pretendia ser professora – queria apenas garantir um diploma, pois estava desempregada e sem curso superior nem experiência em outra área, estava difícil encontrar vaga no mercado de trabalho.

Após a conclusão do curso superior em 1994, comecei a lecionar na Escola Estadual Miguel Roque, para alunos dos anos finais do ensino fundamental e em 1995 para alunos do ensino médio. Foi uma experiência extraordinária, embora um desafio, pois os alunos me testavam o tempo todo. Contudo, com dedicação consegui superar as dificuldades e no final do ano fui uma das professoras homenageadas na formatura.

Desde então me encantei com a profissão. Lecionei durante um ano (de 1997 a 1998) na Escola Municipal Bernardo O'Higgins, concomitantemente com escolas

estaduais. Nessa época não era professora efetiva e, por esse motivo, passei por várias escolas como professora de Língua Portuguesa e Inglesa, para os anos finais do ensino fundamental, para o ensino médio e para o supletivo, até aproximadamente o ano de 2000. Sempre acreditando que há múltiplas formas de os jovens e adultos aprenderem e se desenvolverem, utilizava uma pluralidade de métodos e intervenções a partir de suas necessidades, interesses e dos objetivos de aprendizagens, pois os alunos são criadores e produtores de culturas próprias, construídas na interação com seus pares e no intercâmbio entre idades e gerações.

Lembro-me de que na Escola Estadual Laís Amaral Vicente trabalhava com projeto de elaboração do jornal da escola utilizando a sala de informática, com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Por esse motivo o Diretor da escola me indicou para um curso oferecido pela Diretoria de Ensino, para uso de novas tecnologias em processos de ensino e aprendizagem.

De 2001 a 2003, mais um desafio: assumi a coordenação pedagógica de uma escola de anos iniciais, a Escola Estadual Professora Juventina Patrícia Sant'Ana. Como não possuía formação em Pedagogia e teria como atribuição articular a formação continuada dos professores, resolvi cursar especialização em Gestão Escolar. Na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, quis fazer uma análise de como a formação dos professores das séries iniciais tem sido processada. Durante a realização da necessária pesquisa, deparei com questões como as diferentes trajetórias de formação dos professores e a relação entre formação docente e qualidade do trabalho.

Importante dizer que, quando destaco a formação de professores, refiro-me àquela que se dá em nível médio, nos cursos chamados Normal ou Magistério; em nível universitário, à formação acadêmica, nos cursos de aperfeiçoamento, na formação continuada e também ao longo da vida profissional docente, na sala de aula e na prática diária com os alunos.

De 2003 a 2007, exerci a função de Assistente Técnico Pedagógico - ATP, no Núcleo Regional de Tecnologia Educacional - N.R.T.E na Diretoria de Ensino Sul 1, recebendo formação e atuando como formadora local, apoiando o processo de informatização das escolas, auxiliando tanto no processo de incorporação e planejamento das novas tecnologias educacionais, quanto na formação dos professores e das equipes administrativas das escolas. Resolvi fazer um curso de Especialização em Tecnologias em Educação. Nessa época, participei do concurso público estadual para professor e me efetivei em 2006.

Em 2005, a oferta de tecnologia chegou às salas de aula, com um *kit* contendo de um a dois computadores, uma impressora e um televisor utilizado para formação, conectado à Rede do Saber, sistema de comunicação e formação da Secretaria Estadual de Educação. Todas as escolas receberam um *kit* multimídia contendo um notebook, uma tela e um projetor multimídia com mobilidade para ser usado em qualquer sala.

Em 2008, inspirado no programa estadual *Acessa São Paulo*, teve início um programa de inclusão digital, o *Acessa Escola*, que atendia alunos, professores e funcionários do estabelecimento escolar. As escolas foram contempladas com reforma, novo mobiliário, novos equipamentos e acesso à internet em salas de informática. Cada sala possuía um aluno monitor, que recebia uma bolsa auxílio. No ano seguinte, as secretarias de Estado da Educação, da Fazenda, da Gestão e o banco Nossa Caixa implantaram o programa *Professor em Rede*, pelo qual professores da rede estadual de educação, secretários de escola e professores da Fundação Paula Souza (da Secretaria de Desenvolvimento) adquiriram notebooks. Ao dotar as escolas com estes recursos, o objetivo desses programas foi o de universalizar o acesso a tecnologias de informação e comunicação.

Em 2008, retornei para sala de aula e quando lecionava para alunos de oitavas séries, na Escola Estadual Salvador Moya, constatei que a maioria dos alunos apresentava dificuldades com leitura e escrita. Então pensei em desenvolver um projeto para estimular a leitura e ampliar o repertório dos alunos. Acredito ser importante mencionar que sempre gostei de trabalhar com projetos, inclusive envolvendo tecnologias da informação e comunicação. Penso que ao desenvolver projetos, os jovens conhecem suas motivações e interesses, ao configurar um problema, a transformar a realidade, ao avaliar as vivências, intervindo nelas durante o processo e atribuindo sentido ao ensino e aprendizagem.

Combinei com os alunos a leitura de um livro por mês, sobre qualquer assunto de interesse e, na roda de leitura, cada um contar o que mais chamou sua atenção, compartilhando a experiência, gerando curiosidade e interesse dos colegas de sala. No início, muitos alunos se mostraram resistentes, mas com o tempo todos estavam lendo e contando suas experiências.

Sentindo a evolução e motivação dos alunos, resolvemos participar das Olimpíadas de Língua Portuguesa (Programa *Escrevendo o Futuro*, uma iniciativa da Fundação Itaú Social), com o tema: "Memórias", sugerido para as escolas resgatarmos, por meio do encontro com as memórias da família, a história da comunidade onde essas

peças vivem. O trabalho com memórias ofereceu um meio eficiente de vincular o ambiente em que os alunos viviam a um passado mais amplo e alcançar uma percepção viva do passado. Depois de recolher histórias das pessoas da comunidade, os alunos reconstruíram/recriaram essas memórias, sem necessidade de fazer uma transcrição exata da realidade, pois o ato de narrar é sempre uma criação.

Com esse projeto constatei que a falta de escuta da história de vida também pode acarretar “sintomas” na aprendizagem. Houve uma grande repercussão na escola e envolvimento de todos. Os trabalhos foram finalizados com apresentação das pesquisas, exposição de fotos e objetos antigos. Os materiais e histórias que os alunos trouxeram foram selecionadas por seus pais, avós e depois por eles mesmos. Percebi claramente que, à medida que contavam as histórias aos outros, expressavam suas emoções e organizavam seus pensamentos, dando um novo sentido, pois registrar esse período ou querer contá-lo nem sempre foi possível para a família. Na realização da exposição dos trabalhos, podemos dizer que o recontar a história da comunidade teve como função e tarefa abrir para o indivíduo as questões primordiais da vida, refletir sobre as pessoas, sobre os acontecimentos, fazer um esforço para pensar a realidade e entender que sentido pode ser atribuído às suas narrativas.

E foi neste processo que os alunos puderam se sentir mais aceitos e mais respeitados em suas histórias e em sua existência. Penso que a atividade de contar e de ouvir as histórias dos outros contribuiu para fortalecer pactos com a vida, por proporcionar contato com os sonhos e com os desejos.

O projeto foi, sem dúvida, um grande estímulo a reflexões pois trabalhamos importantes noções de permanências e rupturas. É importante destacar que o resgate e a estruturação da história de vida de cada aluno não foi um processo simples. Senti o quanto as famílias se esforçaram para contribuir com o projeto e como puderam partilhar esse momento com os jovens. Isto determinou que contar a história de vida e as memórias da comunidade pudessem se converter em um momento importante, bastando lembrar o respeito com que os colegas tratavam quem estava contando e dividindo sua história.

Acredito que não temos mais a prática e talvez o tempo necessário para buscar nossa história. Hoje as pessoas não demonstram ter paciência e disposição para escutar o próximo, saber sobre o outro e muito menos para contar e falar sobre si. Creio que através desta relação (aluno/colega, aluno/professor) também é possível vislumbrar os potenciais e esperar que o que ainda não foi revelado possa ser exibido e construído,

inclusive o respeito. Percebo que alguns alunos se sentiam incapazes de enfrentar os desafios que o mundo lhes impõe e alguns grupos de colegas e até suas famílias reforçam este sentimento. Diante disso, desistem antes mesmo de começar algo pois julgam que não vão dar conta.

Resgatar a autoestima desses jovens e fazer com que eles acreditem em sua capacidade de aprender, em sua capacidade de enfrentar os desafios, em sua capacidade de se esforçar e se dispor para a aprendizagem novamente, foi uma tarefa gratificante. A importância de se entender o meio social e cultural dos alunos que frequentam a escola é fundamental, pois esses fatores influenciam no rendimento e interação entre os alunos e o meio escolar.

Em 2008 a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu um Currículo Base para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com a medida, pretendeu-se fornecer uma base comum de conhecimentos e competências para que as unidades escolares funcionassem como uma rede articulada e pautada pelos mesmos objetivos.

O Currículo do Estado de São Paulo se completa com um conjunto de materiais dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina, de acordo com a série, ano e bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor, entre elas a organização de uma feira de profissões. Participamos de mais essa experiência, com o envolvimento de toda comunidade. Convidamos estudantes da USP e palestrantes de diferentes áreas, que compartilharam suas experiências, esclarecendo dúvidas sobre o mercado de trabalho, desmistificando certos tabus e incentivando-os a pesquisar as áreas de interesse com mais propriedade.

De 2009 a 2011, a convite integrei a equipe de assessoria de Tecnologia na Educação, na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), na gestão de projetos educacionais. Atuei no planejamento, acompanhamento, mediação, tutoria e avaliação de cursos presenciais e a distância, realizados em ambientes virtuais de aprendizagem, desenvolvendo estudos e pesquisas sobre inovações em tecnologias educacionais aplicadas ao processo de ensino aprendizagem e seus impactos na prática pedagógica das escolas estaduais de ensino fundamental e médio, articulando programas de formação em tecnologias educacionais para os professores da rede estadual com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores - EFAP.

Em 2012 assumi novamente a função de professora coordenadora pedagógica, na escola onde estudei (ensino fundamental e médio, Escola Estadual Professor João Maria Pires de Aguiar) e nessa época a escola atendia apenas os anos iniciais. Notei algumas mudanças na organização do trabalho pedagógico: o professor coordenador participava de reuniões na Diretoria de Ensino uma vez por semana e contava com um conjunto de atividades articuladas que incluía formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, que seriam compartilhados nas reuniões pedagógicas da escola. Em seguida os professores coordenadores retornavam para a Diretoria de Ensino com devolutivas de atividades realizadas pelos professores a respeito de suas práticas. Essa mudança envolvia um monitoramento exercido pela Secretaria de Educação, pela Diretoria de Ensino e conseqüentemente da escola, na figura do professor coordenador.

Em 2013 fui convidada a integrar a equipe de técnicos junto à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB, da Secretaria de Educação de São Paulo no Programa REDE/VENCE, uma iniciativa do Governo do Estado de São Paulo para ampliar o acesso à educação profissional. E desde 2015 acompanho os Programas: Mais Educação e Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI, do Ministério da Educação – MEC.

Em 2013, com acesso aos Programas Estaduais e Federais, participei de discussões a respeito de Educação integral, o que me motivou a investigar o tema. Desse modo, a pesquisa representa boa parte de minhas preocupações como educadora, docente da rede pública, participante da equipe técnica de acompanhamento dos Programas do Ministério da Educação (MEC), do Comitê Estadual de Educação Integral e do grupo de estudos de Educação Integral junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Um dos desafios da atual política educacional é oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, até 2024 pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica. O Plano Nacional de Educação - PNE foi sancionado em junho de 2014 e sua meta 6 tem suscitado uma série de debates, em razão da complexidade do processo implicado na extensão do tempo de permanência dos alunos brasileiros na escola para, no mínimo, sete horas diárias. Discute-se a viabilidade econômica e administrativa de se cumprir o objetivo que, diante do cenário atual, se prova ambicioso.

Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico tem como objetivo apresentar uma amostra da literatura pertinente ao tema desta pesquisa. Para isso foram consultados três bancos de teses e dissertações, a saber: dois das principais universidades do Estado de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), a Universidade de São Paulo (USP) e o Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Nas buscas foram utilizadas as palavras-chaves: "educação integral" e "ensino integral".

Foram localizadas 48 pesquisas da PUCSP, 110 da USP e 131 da CAPES, totalizando 289. Destas, foram selecionadas 45 para leitura dos resumos, por serem as mais recentes, datadas de 2015 a 2017. Elegemos cinco pesquisas para leitura completa, por apresentarem práticas em diferentes cenários, das quais três tratam de experiências realizadas em São Paulo, uma se ocupa de práticas de educação integral no Brasil e em Portugal e outra é relativa a iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual em Santa Catarina. A leitura destas pesquisas permitiu vislumbrar o pano de fundo a respeito da educação integral como: o Programa Mais Educação nas redes estaduais e municipais, experiências de educação integral no Brasil e em Portugal, o Programa Ensino Integral (PEI) em São Paulo, Gestão democrática na escola de ensino integral e experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina.

A seguir, a Tabela 1 apresenta os resultados obtidos com o levantamento bibliográfico inicial.

Figura 1- Levantamento bibliográfico - Pesquisas selecionadas

Temas/Assuntos correlatos	Número de resumos lidos
Programa Ensino Integral - PEI	03
Programa Mais Educação	26
Educação Integral e jornada ampliada	10
Projeto Escola de Tempo Integral -ETI	06
Total de resumos lidos	45
Total de pesquisas selecionadas para leitura completa	05

Fontes: Biblioteca Digital da Universidade de São Paulo (USP), Biblioteca Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Banco de Teses e Dissertações - Tabela elaborada pela pesquisadora – 2017

No levantamento do banco de teses e dissertações da USP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, foi selecionada a dissertação de mestrado de: Carlos Alberto Vendramini, com o título: *Educação de Tempo integral: Um estudo exploratório em um município do interior paulista*. O estudo teve como finalidade compreender o funcionamento de um estabelecimento de ensino de educação de tempo integral, com o Programa Mais Educação, em um município do interior paulista, fundamentado no aumento da jornada escolar. Os resultados obtidos contemplaram a descrição do funcionamento e organização da rotina e das atividades propostas no estabelecimento, e possibilitaram ainda a compreensão sobre as percepções dos profissionais e alunos frente à Educação de Tempo Integral. Isso levou à reflexão a respeito dos aspectos: a) físicos e funcionais; b) da aprendizagem; c) social e educacional no qual o estabelecimento está agenciado.

Ao final revelou-se que a modalidade de Tempo Integral no estabelecimento estudado - tanto nos aspectos de compreensão como no das execuções curriculares - fundamenta-se no aumento da jornada escolar, com características de conceitos integrais prevista nas diretrizes norteadoras do parâmetro nacional para a modalidade de educação integral, organizando assim as atividades e currículo em um formato formal e informal; compreendendo o período da manhã na oferta de atividades curriculares e no período da tarde, como atividades de complemento, concebidas por extra pedagógicas.

No levantamento do banco de teses e dissertações da PUCSP foram selecionadas três pesquisas: a tese de doutorado de Rafael Conde Barbosa, com o título *Aprendizagens e relações no tempo e espaços escolares: Suas ressignificações no contexto do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo*, a respeito do que pensa a comunidade escolar e as aprendizagens pessoais e relacionamentos que se estabelecem na escola; e quais ressignificações são desenvolvidas por esses sujeitos, quanto aos espaços e os tempos escolares. A pesquisa foi realizada em duas escolas estaduais, uma localizada na zona oeste da capital paulista, Escola Estadual São Pedro, dos anos finais do ensino fundamental - e outra na zona norte paulistana, Escola Estadual Francisco de Assis, de ensino médio. As análises permitiram confirmar a hipótese inicial de que as relações desenvolvidas nas escolas participantes convertem esses espaços em locais de trocas e de relações que, para além de conhecimentos curriculares, promovem aprendizagens que tornam esses sujeitos protagonistas de suas ações e de suas aprendizagens e construtores de seus projetos de vida. E que o PEI oferece suporte

pedagógico nos momentos de formação continuada com o professor coordenador geral e com os professores coordenadores de áreas.

Esse comprometimento é reforçado e assumido por esses profissionais quando reconhecem a transformação no comportamento dos discentes, que se tornam mais cômnicos de seu papel como alunos e proativos em relação a sua formação e ao cuidado com aqueles que chegam à escola, acolhendo e integrando os novos colegas ao programa. O ponto de partida foi a questão do tempo como oportunidade de estabelecimento de relações pedagógicas, sociais e afetivas mais significativas e propiciadoras de diferentes aprendizagens.

A dissertação de Mestrado de Daniel Geline Quaresma, *Gestão democrática na escola de ensino integral: limites e possibilidades* – pesquisou a respeito dos limites e das possibilidades da efetivação da gestão democrática numa escola estadual de ensino integral em São Paulo, considerando os princípios de diálogo, participação e autonomia propostos por Paulo Freire em sua pedagogia libertadora. Com foco em gestão escolar, o estudo descreve a criação de condições para a reorientação das ações na Escola de Ensino Integral, a fim de reorganizá-las e reinventá-las, ambicionando o respeito às necessidades dos alunos. Como a gestão escolar não se dá de uma forma neutra e está condicionada a um tipo de educação e resultados sujeitos a diversas concepções e interesses no cotidiano escolar, por meio de uma ação democrática espera-se que todos os atores envolvidos na comunidade escolar se apropriem da valorização e da identificação cultural para a efetiva participação no reduto social. Os resultados apontam para possibilidades concretas da gestão democrática no Programa Escola de Ensino Integral (PEI), orientadas pela criação de novas condições para a superação de enfrentamentos e limitações a partir da necessidade de se travar uma ação gestora compartilhada, participativa e desalienada.

Para sua tese de Doutorado - *Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação de jornada escolar no Brasil e em Portugal* – Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih pesquisou a respeito das experiências de ampliação de jornada escolar por meio dos Programas Mais Educação, no período de 2010 a 2013 no Brasil, e a Escola de Tempo Inteiro em Portugal. As concepções presentes nas experiências pesquisadas configuram-se às de escola de tempo integral, onde os alunos cumprem um currículo formal e obrigatório num turno escolar e retornam em outro para participar de atividades diversificadas e desconectadas com o turno regular.

A pesquisa evidenciou que as atividades desenvolvidas nas escolas analisadas, ainda que não atendam a todas as expectativas de Educação Integral propostas nos documentos dos Programas Mais Educação e Escola de Tempo Inteiro, vêm revelando um esforço significativo na elevação da qualidade da educação para muitos alunos. Ressaltando as dificuldades, os momentos e as experiências bem-sucedidas dos programas nos dois países, pode-se destacar como ponto comum, num contexto geral, que ambos caminham cada vez mais para a estandarização dos resultados em detrimento aos processos. Isso pode ser atribuído à cobrança desencadeada nos países em decorrência das avaliações de larga escala a que são submetidos, influenciados em grande parte pela globalização educacional.

No banco de teses e dissertações da CAPES foi selecionada uma dissertação de mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina, de Edilene Eva de Lima, *Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina*, considerando-se especialmente iniciativas implantadas pelos sistemas municipais e pelo projeto da rede estadual denominado Escola Pública Integrada. O movimento da educação integral no Estado de Santa Catarina se constitui fundamentalmente de três modelos: o definido pelo Estado no projeto denominado Escola Pública Integrada - EPI, o definido pelo Programa Mais Educação e o definido pelas próprias redes municipais de ensino.

O primeiro deles - Escola Pública Integrada - EPI - compôs uma das metas do Plano de Trabalho Integrado: Gestão 2003/2006, da Secretaria Estadual de Educação. Os primeiros movimentos de mudança em Santa Catarina, motivados pelas políticas educacionais formuladas a partir da década de 1980 e que tiveram grande repercussão nas escolas públicas, foram respectivamente a Proposta Curricular e o projeto EPI. O EPI está conceitualmente ancorado na ideia de a escola estar integrada à sua comunidade e seus recursos educativos, em um currículo que proponha o atendimento em tempo integral e na gestão compartilhada entre Estados e municípios. Além disso, seu documento base sugere a consolidação de uma escola que contemple o sujeito integral e não se preocupe somente em transferir conteúdos.

A proposta do currículo da escola integrada supõe a integração entre as disciplinas e a ruptura entre turno e contraturno. As atividades são distribuídas ao longo do período escolar, procurando não fragmentar as disciplinas, constituindo um currículo único. A avaliação da própria Secretaria Estadual de Educação indica que a proposta em parte foi materializada. Contudo, o próprio Estado catarinense não conseguiu garantir a

permanência da EPI nem mesmo nas unidades de ensino que foram pioneiras nesta implantação. Todo o movimento de implantação da educação integral pela rede estadual não se reduziu a um fato isolado no Estado de Santa Catarina, mas reflete o contexto de reconfiguração da escola, estimulado pelos organismos internacionais e pela agenda da educação integral.

Um segundo modelo vivenciado como experiência em Santa Catarina e que impulsiona a educação em tempo integral é o Programa Mais Educação - PME, que visa fomentar a educação integral para crianças, adolescentes e jovens. Este programa teve como um de seus principais objetivos o de induzir as redes de ensino a implantar educação em tempo integral e integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Na rede estadual de ensino de Santa Catarina este programa se iniciou em 2008, cinco anos após ter sido elaborado o projeto orientador da EPI. Nesse Estado o programa Mais Educação foi implantado inicialmente em cinco escolas estaduais e em uma escola municipal. Observa-se o aumento significativo de escolas que a cada ano aderiram ao programa nas redes públicas de ensino, bem como o aumento significativo de alunos inseridos. Os dados nos levam a refletir sobre o quanto este programa interferiu na dinâmica das instituições de ensino, já que os alunos que o frequentam permanecem na escola por sete horas diárias.

O terceiro modelo de educação em tempo integral que vem se constituindo nesse mesmo contexto de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola em Santa Catarina, nesta pesquisa foi denominado modelo híbrido, por associar vários outros modos de fazer, e porque toma aspectos que derivam do entendimento e elaboração do projeto de educação integral criado pelos municípios. Neste modelo são utilizados vários conceitos e exemplos, assim como também são desenvolvidos a partir da associação de diversas parcerias e em diversos espaços, por vezes, bastando somente o aumento do tempo - na maioria o contraturno escolar - para ser considerado pelas redes municipais como educação integral. Os municípios também tomam como referência experiências do Projeto da Escola Pública Integrada e as do Programa Mais Educação. A interlocução entre estes projetos, associados à discussão nacional, à pauta do governo federal (que prevê a educação em tempo integral), mais a portaria interministerial - todo esse conjunto de motivações têm estimulado os municípios a propor projetos de educação integral para suas redes, em propostas distintas das que se apresentam tanto na EPI quanto no PME. A partir da pesquisa empírica e dos documentos disponibilizados pelas redes, procurou-se analisar este terceiro movimento

de educação em tempo integral no Estado, buscando identificar se os projetos dos municípios revelam elementos de mudança curricular. Na pesquisa são analisados os documentos disponibilizados pelas redes sobre suas experiências de educação em tempo integral, além da observação realizada na escola.

No geral, os resultados da análise revelaram que os processos de mudança curricular caminham em patamares distintos e seus ritmos sinalizam determinadas concepções de educação integral presentes nas redes e/ou nas equipes gestoras das escolas. Mostraram também que as mudanças curriculares em curso vão desde a agregação de atividades no contraturno escolar (sem alterações significativas na matriz curricular convencional), até redesenhos curriculares mais complexos que envolvem toda a dinâmica escolar. Revelaram ainda que a consolidação da educação integral no Estado de Santa Catarina, não obstante os avanços já conquistados, mostra-se como um grande desafio, tanto do ponto de vista da formulação de políticas, quanto da reestruturação e dos redesenhos curriculares. De todo modo, há significativos esforços empreendidos pelas equipes gestoras e professores com vistas a alcançar patamares mais elevados de formação integral para os estudantes das escolas públicas.

Etapas da pesquisa / Procedimentos metodológicos

A primeira etapa foi a pesquisa de fontes bibliográficas relacionadas à temática, para a definição do referencial teórico de análise. As pesquisas selecionadas permitiram identificar conceitos e tendências teóricas relevantes para se pensar a educação integral, sua relação com a extensão do tempo e dos espaços, mudanças no currículo e integração de disciplinas no turno e contraturno, identificando movimentos nas últimas décadas e que apresentam diferentes contextos. Nessa busca, foi possível perceber que assuntos relacionados à educação integral em escola de tempo parcial não são diretamente investigados. Nota-se o estabelecimento de relação entre a educação integral e a ampliação do tempo.

Isto posto, enfatizo a relevância da questão central desta pesquisa: É possível garantir uma educação integral em escola de tempo parcial? Com base no levantamento bibliográfico, dos bancos de teses e dissertações, espera-se que a pesquisa realizada seja uma contribuição do ponto de vista científico e social - inclusive por não terem sido localizados outros trabalhos a respeito de educação integral em escolas de tempo parcial.

Após levantamento bibliográfico, fundamentamos a pesquisa com as contribuições de Paro (1988, 2009), Moll (2012), Cavaliere (2002) e Coelho (2004, 2009).

O percurso metodológico realizado constituiu-se de pesquisa bibliográfica, análise de referenciais teóricos e de documentos oficiais disponíveis - produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pelas unidades de ensino - como as Diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI), os Cadernos Pedagógicos e de Gestão, Legislação, Planos de Gestão e Currículo.

Inicialmente realizou-se uma pesquisa bibliográfica a respeito da História da Educação Integral no Brasil, procurando elencar as propostas historicamente reconhecidas, suas concepções e conceitos, para fundamentar a análise do objeto e perceber em que grau ou medida existe uma aproximação ou afastamento das concepções e conceitos presentes na proposta atual.

Com base no levantamento bibliográfico realizado, constata-se que no Brasil parte dos trabalhos que tratam da questão do espaço e do tempo escolares estão relacionados à prática pedagógica, inovações didático-metodológicas (impactam no currículo), relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem no interior da sala de aula, diversidade dos tempos da escola, entre outros. Nota-se uma relação entre a educação integral e a ampliação do tempo e dos espaços onde se desenvolve a ação educativa.

Na segunda etapa da pesquisa, selecionamos duas escolas paulistanas: uma que aderiu ao Programa Ensino Integral (PEI) - Escola Estadual Oswaldo Aranha localizada no Brooklin Paulista - que atende aos ensinos fundamental e médio. E uma escola de tempo parcial, que não aderiu a nenhum Projeto ou Programa de extensão de jornada - Escola Estadual Senador Adolfo Gordo, localizada no Morumbi - que atende aos ensinos fundamental, médio e educação de jovens e adultos. As duas escolas selecionadas para a pesquisa são frequentadas por estudantes que moram na periferia da zona sul da capital paulista.

O interesse em pesquisar a Escola Estadual Oswaldo Aranha justifica-se pelo histórico de sua adesão à Educação Integral, pois em 1962 ela se denominou Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha”, um projeto experimental que buscava flexibilizar a rigidez e centralização da legislação educacional do período, impulsionando mudanças curriculares em algumas escolas públicas e particulares de todo o país, e chegou a contar com seis unidades escolares, situadas nas cidades de São Paulo, Americana, Barretos, Batatais, Rio Claro e São Caetano do Sul. É importante

citar os motivos da escolha da Escola Estadual Senador Adolfo Gordo como objeto de pesquisa. São eles: atende a públicos das mesmas regiões, pertence à Diretoria de Ensino Centro Oeste, como a outra escola, e por não ter aderido a nenhum Programa ou Projeto de extensão de jornada de âmbito Estadual ou Federal.

Na etapa seguinte buscou-se compreender a concepção de educação integral nas duas escolas de São Paulo. Para tanto, foi preciso responder às seguintes perguntas: Como essa questão foi enfrentada historicamente e como está configurada no âmbito da atual política educacional do Estado de São Paulo? Como uma das escolas da rede enfrentou o desafio de desenvolver uma educação integral em tempo integral e como se diferencia da outra que não aderiu a nenhum Projeto ou Programa de extensão de jornada? Como as duas unidades de ensino mencionadas trabalham com as condicionantes (tempo, espaço, infraestrutura e currículo) que devem ser contempladas na educação integral?

Conforme citado, a pesquisa tem como propósito identificar e analisar os conceitos de educação integral construídos ao longo da história da educação brasileira, com destaque para São Paulo, na intenção de verificar a possibilidade de garantir uma educação integral em escola de tempo parcial e apresentar os fundamentos da proposta de Educação Integral do Estado de São Paulo.

Como a questão central é a educação integral, há duas questões específicas:

1. Quais as semelhanças e diferenças entre as instituições de ensino, quanto à concepção de educação integral, se uma é de tempo integral e a outra de tempo parcial?
2. O legado histórico do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha é levado em consideração atualmente no desenvolvimento da educação integral na Escola Estadual Oswaldo Aranha?

Considerando que se trata de pesquisa qualitativa, com análise de documentos oficiais e referenciais teóricos disponíveis produzidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pelas unidades de ensino - como as Diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI), os Cadernos Pedagógicos e de Gestão, Legislação, instrumentos de Gestão e Currículo - faz-se necessário levar em consideração as ponderações de Bacellar (2005), de que é preciso conhecer a fundo, ou pelo menos da melhor maneira possível, a história daquela peça documental que se tem em mãos. Sob quais condições aquele documento foi redigido? Com que propósito? Por quem? Contextualizar o

documento que se coleta é fundamental para o ofício do historiador. (Bacellar, 2005, p. 63).

Ao se trabalhar com qualquer fonte, é fundamental discutir os critérios possivelmente adotados por quem a produziu, de modo a melhor decifrar a informação que ela nos fornece. (Bacellar, 2005, p.66).

Os documentos selecionados para análise encontram-se à disposição nas escolas e na Secretaria Estadual de Educação.

Vale ainda citar:

Concretamente, os arquivos escolares apresentam múltiplas possibilidades de pesquisa científica. Através desses acervos é possível conhecer as atividades administrativa e pedagógica de transformação da educação ao longo do tempo. (BONATTO, 2005, p. 197).

O mesmo autor aponta algumas ações:

Um documento escolar pode caracterizar-se como fonte e objeto de pesquisa. De acordo com Medeiros: Ali, nos documentos, estão memórias individual e coletiva da educação. Não toda, é claro. Mas também não só memória, mas memórias: Memória do papel. Memória da tinta. Memória da letra. Memória da pena. Que tinta é aquela? Por certo uma daquelas obtidas com receita, que passou de professor a professor, ou de pai a pai, de aluno a aluno, antes da disseminação da tinta industrial.(BONATTO, 2005, p.199)

Finalmente, cabe mencionar Le Goff (1996), para quem a história só existe devido aos documentos. O autor ressalta que todo documento também é monumento e que essencialmente todo documento também é mentiroso, dadas suas origens de produção.

Parte-se da hipótese de que educação integral não deve se restringir à jornada escolar. Para isso, apoia-se na perspectiva do Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e nas Diretrizes do Programa Ensino Integral, os quais estabelecem que a educação integral deve ser assegurada a todos os alunos da rede estadual, uma educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, assegurando aos estudantes estratégias e metodologias para que possam responder aos desafios cotidianos, garantindo assim um ensino que cumpra uma função orientadora e que não se restrinja à jornada escolar ampliada, mas que proporcione a cada um dos estudantes o desenvolvimento de competências cognitivas e sócioemocionais imprescindíveis para seu desenvolvimento.

Estrutura do trabalho

Do ponto de vista da estrutura, organizou-se o trabalho em três capítulos, a saber: O primeiro capítulo apresenta um breve panorama do percurso da Educação Integral no Brasil, os marcos legais que referenciam a Educação Integral, assim como, uma breve descrição dos Programas e Projetos Estaduais e Federais, com destaque para o Programa Ensino Integral – PEI da rede pública do estado de São Paulo.

O segundo capítulo apresenta a caracterização das escolas e a análise do conceito de educação integral presente nos Planos de Gestão. Na análise dos documentos da Escola Estadual Oswaldo Aranha, também foi considerada a possibilidade de a concepção de educação integral estar associada ao legado histórico do ginásio Vocacional Oswaldo Aranha entre 1962 a 1969.

O terceiro capítulo analisa o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e as Diretrizes do Programa Ensino Integral com propósito de identificar nos documentos consultados, a concepção de educação integral, a possibilidade de desenvolver uma educação integral em escola de tempo parcial e verificar como as duas instituições pesquisadas se apropriaram das proposições da educação integral, sendo uma escola de tempo parcial e uma de tempo integral.

Encerram a Dissertação, as Considerações Finais e as Referências Bibliográficas.

CAPÍTULO 1

O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O objetivo desse capítulo é apresentar um breve panorama do percurso da Educação Integral no Brasil, os marcos legais que referenciam a Educação Integral, assim como, realizar uma breve descrição dos Programas e Projetos Estaduais e Federais, com destaque para o Programa Ensino Integral – PEI da rede pública do estado de São Paulo, presente na Escola Estadual Oswaldo Aranha. Para explorarmos a história da Educação Integral no país, faz-se necessário compreender o seu conceito, características e legislação vigente.

Paro (2009) realizou pesquisas e publicou diversos textos e artigos a respeito da Educação Integral, em especial sobre os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs. O autor afirma categoricamente que “ou a educação é integral ou, então, não é educação” (Paro, 2009, p. 14). O autor reconhece que é preciso um maior rigor ao se pensar em educação e integralidade, que é necessário procurar entender o sujeito como construção histórica, feito a partir do que ele faz e do que ele produz. Problematisa que a atenção dada à carga horária para que aconteça a Educação Integral se dá devido ao pouco investimento no estudo do conceito de educação integral. O ato de educar deveria considerar toda a formação integral de um sujeito escolar. Dessa forma, não seria preciso “levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta.” (Paro, 2009, p. 19).

Paro (2009) aponta para a necessidade de não se confundir a escola de tempo integral com a educação integral em tempo integral, pois o tema educação integral em tempo integral já evidencia algo relevante. Para o autor, é preciso que esse ponto fique muito claro, para separar de vez uma tendência que entende a extensão do tempo de escolaridade seja apenas dar mais do mesmo, ou seja, ignorar o fato de que a educação em si é integral pode implicar o equívoco de circunscrevê-la à escola e à ampliação do tempo de permanência dos indivíduos nessa instituição.

Quanto ao tempo, Moll (2012) afirma que:

A restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto,

incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor. (MOLL, 2012, p.98).

Em Cavalieri (2007), o tempo na escola vem sendo apresentado como um objeto de estudo e como elemento importante no contexto escolar. A ampliação do tempo, para a autora, constitui parte integrante da própria concepção de educação escolar e no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. Destaca, ainda, que a ampliação do tempo implica pensar questões fundamentais sobre a educação escolar brasileira.

De acordo com a autora, pode-se entender que ampliar o tempo da escola implica não somente responder as deficiências verificadas no contexto escolar, especialmente quando se refere às escolas públicas e às questões relacionadas aos déficits escolares, à evasão, a repetência, a busca de mais eficiência ou adaptação às necessidades apontadas pelas rotinas das famílias na vida contemporânea, tudo isso pode ser usado para justificar a ampliação do tempo na escola. No entanto, ampliar o tempo não é sinônimo de alcançar um desempenho mais favorável por parte dos alunos, conforme pode ser verificado em trabalhos já realizados por esta pesquisadora. Ela afirma que não há evidência automática entre melhor desempenho e o acréscimo de mais tempo na escola e ou vice-versa. (Cavalieri, 2007).

Abordam-se, ainda, diferentes concepções que dão suporte às propostas pedagógicas e administrativas de tempo integral, e que se traduzem em diferentes soluções institucionais. Em alguns casos, pode ocorrer um efeito paradoxal causado pela ampliação do tempo. Na experiência dos CIEPs da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, houve casos em que a jornada integral, empobrecida em sua rotina devido à falta de atividades diversificadas, gerou o efeito contrário ao esperado (Cavaliere, 2007).

Coelho (2009) salienta que falar sobre Educação Integral significa “pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares.” (Coelho, 2009, p. 89). Talvez seja preciso cuidado para que não se tome Educação Integral como sinônimo de atividades como dança, arte, esporte. A autora ainda nos lembra que tal proposta poderia abarcar a integração das disciplinas dentro do currículo escolar.

Com relação aos marcos legais, a Carta Magna de 1988 não faz referência literal à Educação Integral, mas deixa implícito na conjugação do Art. 6º com o Art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família.

Art. 6º: São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1998)

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

Nesses dois artigos combinados, a Constituição estabelece a educação como um direito subjetivo e afirma a obrigatoriedade e a gratuidade para todos. Esse direito deve ser exercido efetivamente na unidade escolar e por isso ela passa a ser peça chave de todo o sistema. Uma escola democrática que cumpra sua função social e que promova a equidade desenvolve competências para que os alunos possam, de forma integrada, mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes de caráter transversal, inter e transdisciplinar.

A Constituição Federal serviu como base para as normas que regem a educação nacional em relação ao conceito de Educação Integral. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil,1996), em seu art. 34, prevê a perspectiva de Educação Integral em tempo integral:

Art.34. A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

[...]

§2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996)

A LDBEN também trata da ampliação dos espaços e práticas educativas vigentes para além da instituição escolar, como indicado no Artigo 1º:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Além disso, é importante ressaltar que o Art. 3º, inciso X, valoriza as experiências extraescolares, as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola.

Assim, inspirados pela LDBEN, distingue-se o sistema educacional do sistema escolar. Define-se como sistema educacional o conjunto inter-relacionado dos diferentes agentes educacionais (formal, informal e não formal, divididos e organizados nas diferentes regiões da federação). A educação formal tem um espaço próprio para ocorrer, ou seja, é institucionalizada e prevê conteúdos, enquanto a educação informal pode ocorrer em vários espaços, envolvendo valores e tradições culturais. Já a educação não formal ocorre a partir da troca de experiências entre os indivíduos, sendo promovida em espaços coletivos.

É importante ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) também preconiza o direito à educação, entendida de forma integral, pois afirma que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; reconhece que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requerem uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte, distinguindo também sistema escolar de sistema educacional.

O Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação (Brasil, 2007) também manifesta a importância da educação para o desenvolvimento do Brasil. Em seu Art. 1º indica “a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”.

Já o Art. 2º apresenta as diretrizes para implementação do Plano, podendo-se destacar:

[...]

IV- combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial.

[...]

VII- ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada escolar.

[...]

XXVII- firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas. (BRASIL, 2007)

A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 cria o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) para vigorar no decênio 2014-2024, apresentando dez diretrizes e vinte metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. Tanto as metas quanto as estratégias contemplam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. Além disso, há estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida. No Art. 2º são indicadas as diretrizes do PNE 2014/2024:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. superação das desigualdades educacionais;
- IV. melhoria da qualidade do ensino;
- V. formação para o trabalho;
- VI. promoção da sustentabilidade socioambiental;
- VII. promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX. valorização dos profissionais da educação;
- X. difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (BRASIL, 2014)

Já o Art. 7º discorre sobre a consecução das metas do PNE - 2011/2020 (Brasil, 2014) e a implementação das estratégias deverá ser realizada em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios.

Todos os documentos oficiais apresentados tratam da intenção em organizar um sistema educacional que promova a Educação Integral para todas as crianças e jovens do país como um direito garantido.

1.1 Percurso da Educação Integral no Brasil - Breve Panorama

Segundo Cavaliere (2004) o desenvolvimento da industrialização e a crescente urbanização da população – que podem ser considerados processos indissociáveis, em nível mundial – colocaram a necessidade de se educar a população. É processo semelhante ao que ocorre entre nós na atualidade, e cuja intensificação se pode notar

pela exigência de que o alunado seja preparado para os novos desafios decorrentes da presença cada vez maior da tecnologia, em todas as atividades, sejam pessoais ou profissionais.

Surgida no exterior no século XIX, no Brasil a ideia de educação integral se fez notar a partir dos anos de 1920. No entanto, é importante observar que, embora frequente, este conceito não era visto nem defendido da mesma forma: isso denota a existência de diferentes correntes educacionais. Ainda assim, influenciou, por exemplo, o movimento Escola Nova, identificado com os grupos mais liberais da sociedade brasileira.

Cavaliere (2004) apresenta Anísio Teixeira como tendo dado uma importante contribuição para a educação brasileira, marcando-a entre os anos de 1920 e 1960. Anísio Teixeira foi integrante do movimento educacional renovador brasileiro espelhado no escolanovismo difundido na Europa e EUA. Os participantes do movimento da Escola Nova desejavam a igualdade entre as pessoas e o direito de todos à educação através de um sistema público de ensino, além da ruptura com os padrões tradicionais. Propunham que a educação promovesse a integração do indivíduo à sociedade, tornando-o capaz de questioná-la e dela participar como um cidadão democrático, consciente e autônomo. Cavaliere afirma que Anísio Teixeira defendia a democracia e a ciência, sempre com forte marca humanista, influenciado que foi pelos cursos que concluiu nos Estados Unidos, onde conheceu John Dewey e Kilpatrick, que marcaram profundamente sua formação teórico-filosófica como pensador e político, tendo como referência a realidade educacional brasileira.

1.1.1 As Escolas Parque na Bahia

Na década de 1950, Anísio Teixeira inaugurou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (a Escola Parque), no bairro da Liberdade, um dos mais pobres da cidade de Salvador, Bahia, com os objetivos de: “prolongar o dia letivo; enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola” (Silva, 2010).

As atividades escolares aconteciam nas Escolas-Classe no turno básico e nas Escolas-Parque no contraturno, buscando contemplar a aprendizagem em sala de aula. Os professores selecionados para trabalhar nas Escolas-Classe eram os primários

comuns, e para trabalhar na Escolas-Parque eram os primários especializados (em dança, música, teatro, desenho, educação física, artes industriais, biblioteca, recreação e jogos).

Anísio, integrante do grupo de 26 educadores que produziram em 1932 o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* (defesa de uma escola pública, estatal, gratuita e de qualidade), entendia a necessidade de promover mudanças no currículo escolar, para ele não sendo mais possível a escola permanecer oferecendo atendimento em quatro horas, tampouco não incluir habilidades necessárias à vida em sociedade. Para Anísio Teixeira, a “escola primária não pode limitar as suas atividades ao menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos, e servida de professores de tempo integral” (Teixeira, 1971, p. 79).

1.1.2 Os Colégios Vocacionais em São Paulo

Também merecem destaque os ginásios vocacionais organizados em São Paulo entre os anos de 1962 e 1969, com disciplinas teóricas e práticas, e tendo como objetivo principal formar o indivíduo crítico, com a relação entre escola e transformação social, a expansão do sistema público educacional e o uso de metodologias e técnicas educacionais consideradas inovadoras. (Chiozzini, 2010).

Chiozzini, (2010) explica que o Ginásio Vocacional foi uma experiência influenciada por diferentes matrizes teóricas, marcada pela pressão, por mudanças na educação, e pelo fervor dos movimentos sociais. A proposta dos Ginásios Vocacionais foi inspirada no projeto pedagógico da Escola de Sèvres e da Escola Compreensiva Inglesa, e tinha como principal visão a participação ativa e consciente do aluno em uma sociedade democrática, resultando em baixos índices de reprovação, de faltas e de evasão escolar.

Outra característica importante foi a autonomia administrativa dos Ginásios, o que possibilitou a concretização de uma proposta pedagógica que foi sendo aperfeiçoada e, em certo sentido, radicalizada ao longo de sua existência, levando as escolas a se engajarem em um projeto de transformação social. Todas as unidades desenvolviam seu planejamento curricular específico 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. O SEV era composto pelos supervisores de cada uma das áreas e uma equipe pedagógica, além da coordenadora geral, a educadora Maria Nilde Mascellani. (Chiozzini, 2010, p. 1,2).

1.1.3 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro

Os Centros Integrados de Educação Pública foram criados na década de 1980, durante o governo de Leonel Brizola, e se constituíram na maior experiência de escola de tempo integral da época. Eleito vice-governador, Darcy Ribeiro acumulou o cargo de Secretário Estadual de Ciência e Cultura, e coordenador do Programa Especial de Educação, cuja principal meta foi a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Darcy Ribeiro implantou os CIEPs (nos períodos de 1983-1986 e 1991-1994), que reuniam todas as atividades curriculares e educativas no mesmo espaço escolar, e tinham como objetivo atender às necessidades dos alunos pobres nos bairros mais carentes do Rio de Janeiro. (Coelho, 2009)

Em 1995, com a posse do novo governador Marcelo Alencar, os CIEPs foram desativados.

1.1.4 O Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) em São Paulo

O Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC, foi introduzido em 1986, na gestão do Secretário da Educação José Aristodemo Pinotti, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Assim como as experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o PROFIC também defendia a expansão da jornada escolar dos estudantes. No entanto, este programa apresentou duas diferenças básicas com relação aos anteriores. O PROFIC utilizou a parceria como principal estratégia de aproveitamento de recursos, além banir a ideia de construção de prédios e salas de aula. Foi idealizado como projeto de Governo, envolvendo várias secretarias de Estado (tais como Educação, Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo), além de promover a adesão voluntária das escolas. O PROFIC resistiu ao mandato de sete secretários, e sua extinção se deu em 1993, por razões de ordem técnica e política do Governo do Estado de São Paulo. (Giovanni e Souza, 1999).

Em 1990, no governo do presidente Fernando Collor de Mello, os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIAC), programa federal, foi implantado em vários Estados brasileiros, inspirado no modelo do CIEPs do Rio de Janeiro. Seu objetivo era prover atenção à criança e ao adolescente, proporcionando educação fundamental em tempo integral. Em 1992, no governo de Itamar Franco, o CIAC passou a se chamar Centro de Atenção Integral à Criança - CAIC. (Ribeiro, 2016)

Vale salientar que todos esses programas foram respostas localizadas em um processo mais amplo que culminou com a inserção da Educação Integral na legislação brasileira.

Diante do exposto, constata-se que a defesa da escola integral teve início na época em que o Brasil vivia uma necessidade de democratização da escola primária que, além de não oferecer acesso a todos, sequer considerava o sujeito como parte do processo educativo. O currículo priorizava as práticas e métodos tradicionais, pois então se acreditava que o sujeito aprendia através da memorização e repetição do conteúdo. Nesta perspectiva, pode-se considerar que a ação dos pioneiros do movimento escolanovista foi um importante processo de mudança para a educação e para o currículo escolar.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança, publicada em 1959, e as declarações de Jomtiem (1990) e Salamanca (1994) aproximaram as lutas educacionais das demandas sociais no Brasil, com propostas como os direitos à educação, à proteção integral e à inclusão para todos. A luta por esses direitos culminou em conquistas políticas, a exemplo do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), ambas em defesa da educação integral como direito. (Ribeiro, 2016).

1.1.5 Projeto Escola de Tempo Integral (ETI)

Conforme Diretrizes da Escola de Tempo Integral em 2006, durante o governo de Geraldo Alckmin, o Secretário da Educação, Gabriel Benedito Isaac Chalita, implementou em São Paulo o Projeto de Escola de Tempo Integral - ETI, por meio da Resolução SE-89 de dezembro de 2005, com o objetivo central de aumentar o tempo de permanência do aluno na escola, ampliando as possibilidades de aprendizagem, bem como garantindo assistência integral, não somente no que se refere à educação, mas também em outras necessidades básicas. As escolas não sofreram adequações em sua estrutura física, e as oficinas foram atribuídas aos professores apenas com base nos critérios de tempo de experiência docente e diplomas.

Do início em 2006 até meados de 2009, o projeto inicial sofreu algumas alterações, como a maneira de contratar professores para trabalhar com as oficinas curriculares que, além do tempo de experiência docente e diplomas, passaram a ter que apresentar um plano de trabalho referente à oficina de interesse e realizar uma entrevista

com a equipe gestora. Introduziu-se a possibilidade de o diretor escolher, dentre as matrizes publicadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) para o projeto ETI, a que melhor atendesse aos interesses e necessidades da escola.

A organização curricular dessas escolas acrescenta ao currículo básico componentes curriculares opcionais voltados a estimular o protagonismo dos estudantes na solução de problemas e em sua formação como leitores e produtores de texto, assim como a orientação de estudos e atividades artísticas e culturais, desportivas, de integração social e de enriquecimento curricular. Estas atividades complementares favorecem a inovação e a integração do currículo, como o enfoque no desenvolvimento de competências que combinam aspectos sócio emocionais associados aos cognitivos¹. Segundo a Resolução SE-60, de 06.12.2017 e Diretrizes da Escola de Tempo Integral, o uso de metodologias inovadoras visa dinamizar os processos de ensino e de aprendizagem - tais como educação por projetos, aprendizagem colaborativa, presença pedagógica, problematização, formação de leitores e produtores de texto, multiletramentos e outras que requerem professores de perfil qualificado. Por sua vez, os alunos são estimulados a enriquecerem sua aprendizagem exercitando seu protagonismo, propondo e concretizando projetos de sua iniciativa e trabalhando para o desenvolvimento de sua identidade.

Na gestão pedagógica das ETI, enfatiza-se o papel da coordenação pedagógica, ressignificando-a e responsabilizando-a na formação em serviço dos professores, atribuindo importância ao monitoramento de suas práticas de ensino e ao desenvolvimento de competências pelos estudantes, a fim de prepará-los para a vida cidadã e os desafios do século XXI.

Em 2006, aderiram ao programa 508 escolas. Esse número foi diminuindo ao longo dos anos, chegando a 235 Escolas de Tempo Integral (ETI), com mais de 48 mil estudantes atendidos em 2017².

¹O Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho. Esses princípios buscam valorizar o desenvolvimento de competências nos estudantes, e se entende que nessa fase da vida, trabalhar com as competências implica ponderar, além de aspectos curriculares, os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos.

²<http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em 08.11.2017.

1.1.6 Programa REDE/VENCE³

Em 2011, durante o governo de Geraldo Alckmin e gestão do Secretário da Educação Herman Jacobus Cornelis Voorwald, considerou a legislação educacional vigente, segundo a qual o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas e, em função disso, em 11 de julho de 2011, por meio do Decreto 57.121, complementado pelo Decreto nº 58.185, de 29 de junho de 2012, instituiu o Programa REDE/VENCE, com objetivo de promover e articular o ensino médio e o ensino técnico. Este programa propõe a formação técnica profissional, inclusive aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. A premissa para a oferta de Educação Profissional Técnica de nível médio é atender ao público jovem e adulto, visando sua permanência nos estudos de nível médio, em busca de uma qualificação profissional para melhor inserção no mundo do trabalho.

O programa Vence oferece duas modalidades de formação técnica: o Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico e o Ensino Médio Concomitante ao Ensino Técnico. Na modalidade integrada, a escola estadual é responsável pela formação básica e o Centro Paula Souza (ETEC) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, pela formação técnica. Na modalidade concomitante, o aluno cursa o Ensino Médio na rede estadual e faz o curso técnico no contraturno das aulas regulares em uma das instituições credenciadas. A Secretaria Estadual da Educação estabeleceu parceria com mais de 270 instituições de educação profissional, que ofereciam cerca de 70 cursos técnicos em diferentes municípios paulistas. Cabe destacar que a partir de 2017 não houve mais garantia de permanência dessa modalidade de ensino.

1.1.7 Programa Ensino Integral (PEI)

Depois de seis anos de implantação das Escolas de Tempo Integral - ETI, colocou-se mais uma alternativa para a Rede Pública Estadual: o Programa Ensino Integral - PEI. Em 2012, também na gestão do Secretário da Educação, Herman Jacobus Cornelis Voorwald, com a publicação da Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, teve início o Programa de Ensino Integral - PEI, em 16 escolas do ensino médio, atendendo um total de cinco mil alunos. A partir de 2013 expandiu para

³ <http://www.educacao.sp.gov.br/vence>. Acesso em 06.05.2017

22 escolas de ensino fundamental, anos finais, 29 escolas do ensino médio e duas de ensino fundamental e médio, totalizando 69 escolas e 17 mil alunos. Em 2014, atingiu 182 escolas e 50 mil alunos. Em 2015, passou a atender também os anos iniciais, totalizando 257 escolas e 68 mil alunos. Em 2016, somou 297 escolas e 81 mil alunos, e em 2017 chegou a 308 escolas.

Conforme suas Diretrizes, o Programa Ensino Integral foi concebido levando em consideração as demandas identificadas por meio de pesquisas e avaliações, bem como o resultado de experiências educacionais desenvolvidas no Brasil, sendo a principal referência o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Corresponsabilidade (ICE)⁴ e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004, e posteriormente expandido para outros Estados.

O Programa Ensino Integral – PEI tem como incumbência - para as escolas participantes - ser um núcleo formador de crianças e jovens, primando pela excelência na formação acadêmica, pelo apoio integral a seus estudantes, por sua formação ética e pelo desenvolvimento de sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico.

A perspectiva do Programa Ensino Integral está alinhada aos objetivos do Programa Educação – Compromisso de São Paulo: em 2030, ser reconhecida internacionalmente como uma rede pública de ensino integral de excelência, posicionada entre as 25 primeiras do mundo. Da mesma maneira, os valores do Programa Educação – Compromisso de São Paulo são os fundamentos que orientam as ações desenvolvidas no Programa Ensino Integral para atender a seus objetivos:

- Valorização da educação pública pela oferta de um ensino de qualidade.
- Valorização dos educadores.
- Gestão escolar democrática e responsável.
- Espírito de equipe e cooperação.

⁴O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE - é uma entidade sem fins lucrativos. Foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/ acesso 08.11.2017>.

- Mobilização, engajamento e responsabilização da Rede, alunos e sociedade em torno dos processos de ensino e de aprendizagem: espírito público e cidadania.
- Escola como centro irradiador da inovação.

Segundo diretrizes do Programa Ensino Integral (São Paulo, 2014), do ponto de vista dos fundamentos filosóficos e educacionais, o Programa adota os seguintes princípios: os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, a Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional⁵ e o Protagonismo infanto-juvenil.⁶ Na implantação desse novo modelo nas escolas participantes do Programa Ensino Integral, foram adotadas as seguintes premissas:

- **Protagonismo:** o aluno é o principal ator na condução de ações nas quais ele é sujeito e simultaneamente objeto de suas várias aprendizagens.
- **Formação Continuada:** o educador em processo permanente de aperfeiçoamento profissional.
- **Corresponsabilidade:** envolvimento e comprometimento de todos os agentes para a melhoria dos resultados da escola.
- **Excelência em Gestão:** voltada ao alcance de resultados das aprendizagens dos alunos em suas diversas dimensões.
- **Replicabilidade:** premissa que propõe a aplicação das inovações que advém das Escolas de Ensino Integral em outras escolas da rede, no sentido de transferir tecnologias para a melhoria da qualidade do ensino.

Esses valores, princípios e premissas sustentam as ações da escola, cujo ponto central é o desenvolvimento do Projeto Convivência para os anos iniciais e o Projeto de Vida dos alunos para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesse modelo de escola, é necessário que a gestão pedagógica, estruturada no Modelo

⁵Educação Interdimensional - Esse princípio visa a promoção de uma educação que garanta o equilíbrio entre as diferentes dimensões humanas, o que envolve aspectos racionais (conceitos, operações, associações lógicas), relacionais (laços afetivos e emocionais), físicos (impulsos do próprio corpo) e referentes aos mistérios da vida e da morte (questões humanas ainda não respondidas pela ciência). Projeto de Vida - ensino fundamental anos finais – caderno do aluno (2014).

⁶Conceitos apresentados por Antonio Carlos Gomes da Costa no livro “Educação uma perspectiva para o século XXI”. Salvador. Canção Nova, 2008.

Pedagógico do Programa, esteja intimamente articulada com sua estrutura de gestão, definida pelo Modelo de Gestão. Essa articulação - entre o Modelo Pedagógico e o de Gestão - visa garantir o sucesso dos alunos mediante o compromisso de todos os educadores com os processos de ensino e de aprendizagem em todas as suas dimensões, o que resulta em um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes.

Dessa maneira, as mudanças nas práticas pedagógicas e de gestão devem concorrer para que o aluno seja compreendido como:

- Fonte de iniciativa: porque é estimulado a atuar de maneira autônoma e consequente, não sendo mero espectador.
- Fonte de liberdade: porque tem oportunidades de avaliar, decidir e escolher.
- Fonte de compromisso: porque aprende a ser e é responsável por suas decisões, constituindo-se protagonista de suas próprias ações.

Para tanto, a escola deve assegurar:

- Formação acadêmica de excelência: por meio de práticas eficazes de ensino e de processos de aprendizagem mensuráveis.
- Formação para a vida: por meio de uma sólida base de valores e princípios.
- Formação de competências para o século XXI: por meio de processos formativos e informativos e possibilidades de atuação no mundo produtivo.

Para garantir as inovações no Modelo Pedagógico, foi ampliada a jornada dos alunos e instituído o Regime de Dedicção Plena e Integral, que estabelece a atuação dos profissionais por 40 horas semanais em uma mesma escola, permitindo-lhes maior proximidade com os alunos e a comunidade escolar.

Além das aulas que constam da Base Nacional Comum, a ampliação da jornada escolar propicia aos alunos a oportunidade de aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e na execução de seu Projeto de Vida, por exemplo por meio da Parte Diversificada, incluindo atividades complementares que constam da matriz curricular das escolas do Programa.

É importante destacar que as disciplinas constantes da Base Nacional Comum e na Parte Diversificada são integradas como indicado no modelo pedagógico, e que não se configurem como turno e contraturno. (Diretrizes do Programa Ensino Integral, SEE, SP, 2015).

Figura 2 - Disciplinas da Parte Diversificada

Disciplinas da Parte Diversificada das escolas PEI		
PEI Anos Iniciais	PEI Anos Finais	PEI Ensino Médio
Linguagens Artísticas	Disciplinas eletivas	Disciplinas eletivas
Educação Emocional	Protagonismo Juvenil	Práticas de Ciências
Orientação de estudos	Projeto de Vida: valores para uma vida cidadã	Orientação de estudos
Práticas experimentais	Práticas experimentais	Projeto de Vida
Assembleia	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	Preparação Acadêmica
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	-	Língua estrangeira Moderna - Inglês
-	-	Mundo do Trabalho

Fonte: Modelo Pedagógico PEI - Anos Iniciais, Finais e Médio - Tabela elaborada pela pesquisadora - 2017.

1.2 Breve descrição dos Programas Federais

Além dos Programas Estaduais, há dois Programas implementados pelo Governo Federal, presentes nas unidades da rede estadual, e que merecem destaque:

1.2.1 Mais Educação⁷

Em 2007, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi assinada a Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, instituindo o Programa Mais Educação, regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que incentiva as escolas brasileiras de Ensino Fundamental a aderirem a esta proposta por meio de subsídios financeiros para a realização do trabalho pedagógico. A estratégia do Governo Federal para o Programa foi induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, apostando em uma nova possibilidade de educação

⁷http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf acesso 28.09.2016

integral, no contraturno, em parceria entre escolas e os espaços já em funcionamento na comunidade. Foi operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e destinado às escolas públicas do Ensino Fundamental. Escolas com estudantes de famílias em situação de maior vulnerabilidade social e presentes na lista das pré-selecionadas pelo MEC poderiam aderir ao Programa.

Em sua estrutura o Programa conta com Comitês Metropolitanos ou Regionais, constituídos por representantes das Secretarias, gestores escolares e outros parceiros, entre os quais as universidades, e Comitês Locais, formados por representantes da comunidade escolar e do entorno. Esta estratégia de implementação e fortalecimento do Mais Educação constitui-se como espaço de articulação das ações e experiências e de construção de planos de ação coletivos. A educação integral que o programa propõe é por adesão voluntária das escolas contempladas e não são todos os estudantes que participam.

Até 2016, as atividades fomentadas eram organizadas em macrocampos: I- Acompanhamento pedagógico (obrigatório) - Orientação de Estudos e Leitura; II- Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica - Na organização das atividades deste macrocampo eram prioritárias as temáticas de “Educação em Direitos Humanos”, “Promoção da Saúde” e temas relacionados à Ética e Cidadania; III- Cultura, artes e educação patrimonial; IV- Educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); V- Esporte e lazer; VI- Educação em direitos humanos e VII- Promoção à saúde.

As escolas tinham como opção quatro atividades, dentre os sete macrocampos oferecidos. A atividade “Orientação de Estudos e Leitura”, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, era obrigatória.

Segundo avaliação de impacto realizada em seis Secretarias de Educação no Brasil e apresentada em 2015, no 12º Seminário Itaú Internacional de Avaliação Econômica de Projetos Sociais, a curto prazo não houve impacto do Programa Mais Educação nas notas dos estudantes de instituições que participaram da iniciativa.

Após avaliação, em 2016 foi criado o **Programa Novo Mais Educação** com Portaria MEC nº 1.144/2016. Foi uma estratégia do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a

complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar.

Em 2017 o Programa foi regido pela Resolução FNDE nº 5 de 25 de outubro de 2016, e implementado por meio da realização de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades complementares nos campos de Artes, Cultura, Esporte e Lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. As atividades do Programa Novo Mais Educação são executadas por voluntários, chamados de Mediadores de Aprendizagem (Língua Portuguesa e Matemática) e de Facilitadores (das atividades complementares). Em 2017, o Programa atendia a 2.104 escolas⁸ de 91 Diretorias de Ensino, com 198.977 alunos beneficiados.

Para 2018 foram indicadas 251 escolas. Destas, 184 escolas pertencentes a 52 Diretorias de Ensino aderiram ao Programa Novo Mais Educação, a ser regido pela Resolução FNDE nº 17, de 22 de dezembro de 2017.

1.2.2 Programa Ensino Médio Inovador⁹ (PROEMI)

O Programa Ensino Médio Inovador foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação de ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016, regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.

O objetivo do PROEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea.

Na rede estadual paulista, as ações relacionadas ao PROEMI tiveram seu início em 2012, baseadas na Resolução CEB/CNE n. 2, de 30 de janeiro de 2012, indicando que os projetos de redesenho curricular deverão propor atividades integradoras no turno

⁸ Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br> - Acesso em: 28.10.2016

⁹ Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi> - Acesso em: 28.10.2016.

escolar do aluno, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

As ações devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir de atividades propostas nos Campos de Integração Curricular - CIC: Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); Iniciação Científica e Pesquisa; Mundo do Trabalho; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Protagonismo Juvenil.

Estas ações deverão ser gradativamente incorporadas ao currículo, ampliando o tempo de permanência dos alunos na escola, na perspectiva da educação integral e da diversidade de práticas pedagógicas - de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de Ensino Médio.

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão e receberão apoio técnico e financeiro para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de redesenho curricular.

Os Programas Mais Educação e PROEMI estão presentes em aproximadamente 3.500 escolas da rede estadual¹⁰, incluindo a Escola Estadual Oswaldo Aranha, objeto desta pesquisa.

1.3 A concepção do Programa Ensino Integral - PEI - São Paulo

Para tratar do conceito de educação integral presente no Programa, foram utilizadas diferentes fontes documentais, tais como: Diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI), documentos orientadores do Modelo Pedagógico e de Gestão, Legislação, instrumentos de Gestão e monitoramento, além de informações disponibilizadas na Intranet (espaço do servidor), videoconferências (com interações dos profissionais das escolas e Diretorias Regionais de Ensino) e vídeoaulas, produzidas pela equipe técnica da Secretaria de Educação.

1.3.1 Regulamentação - Programa Ensino Integral - PEI

Conforme citado, no início da gestão do Secretário da Educação Herman Voorwald, ex reitor da Universidade Estadual Paulista (UNESP), foi criado o Programa Educação Compromisso de São Paulo. Iniciado em 2011, este programa estabeleceu

¹⁰ Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br> - Acesso em: 28.10.2016

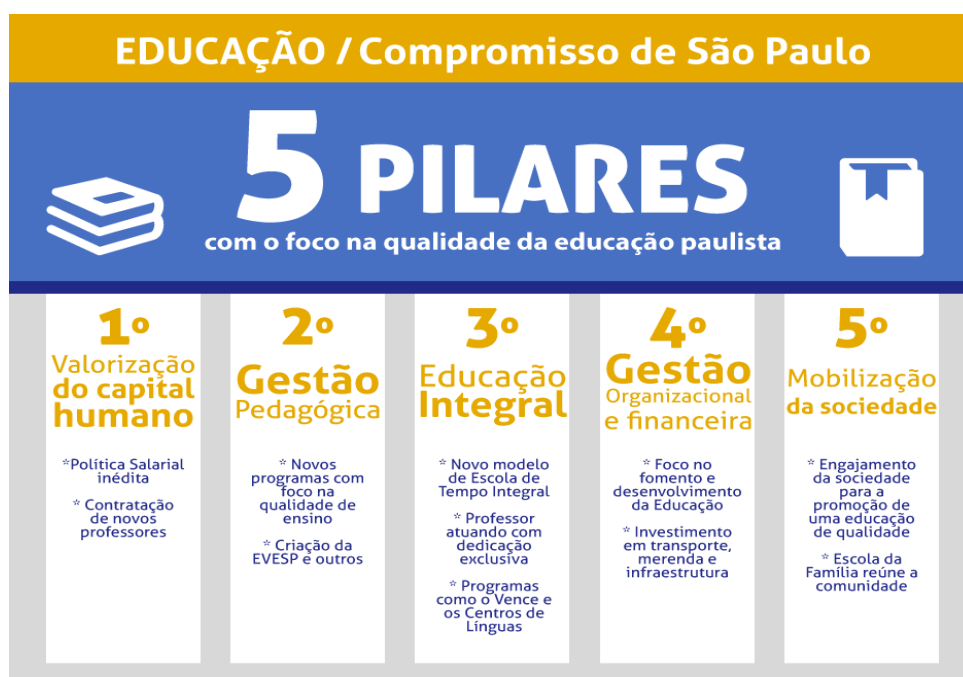
metas para tornar o sistema estadual paulista de educação um dos 25 melhores sistemas do mundo e tornar a carreira do professor da rede uma das dez mais atrativas do Estado.

1.3.2 O Programa Educação Compromisso de São Paulo e o PEI

O programa foi elaborado a partir do levantamento das necessidades dos educadores e funcionários da rede por meio de diversos encontros do Secretário e representantes de todos os segmentos dos profissionais das escolas e Diretorias Regionais de Ensino. Foi estruturado a partir de cinco pilares:

- Valorização do capital humano;
- Gestão pedagógica;
- Educação integral;
- Gestão organizacional e financeira;
- Mobilização da sociedade;

Figura 3 - Programa Educação Compromisso de São Paulo



Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-SP> - Acesso em 26.05.2015

Estes cinco pilares deveriam nortear as ações da Secretaria com foco na melhoria da qualidade do ensino nas escolas, por meio da valorização de seus profissionais, da educação integral em tempo expandido, da gestão pedagógica e financeira e do envolvimento da sociedade.

O Programa Ensino Integral faz parte do Pilar três do Programa Educação Compromisso de São Paulo, que pretende “expandir e aperfeiçoar a política de Educação Integral”.

Sob essa perspectiva foi implantado o Programa Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar no 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar no 1.191, de 28 de dezembro de 2012. O Programa Ensino Integral passa a ser uma alternativa para que estudantes ingressem em uma escola que, ao lado da formação necessária para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades,¹¹ a partir da elaboração de seu Projeto de Vida e com base na excelência acadêmica, amplie suas perspectivas de autorrealização e o exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente.

Esse Programa, implanta um novo Modelo Pedagógico, que demanda inovações no Modelo de Gestão escolar e na atuação de gestores e professores, sob Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI). (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 6).

Foi implementado em São Paulo com a adesão de 16 escolas de Ensino Médio: duas localizadas na capital e 14 no interior do Estado. Em meados de 2011 teve início a organização do espaço físico das escolas e a formação das equipes das Diretorias de Ensino (Supervisores e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico) que participaram da implantação e acompanhamento do projeto. Os gestores e educadores interessados em trabalhar nas 16 escolas foram credenciados e entrevistados pelas equipes das Diretorias de Ensino. Os selecionados receberam formação sobre o currículo, as metodologias e práticas de gestão implantados (São Paulo, 2014, p. 27).

Em 2012, as escolas iniciaram o ano letivo com o “Acolhimento” dos alunos e dos docentes. Durante o ano as 16 escolas receberam formação e acompanhamento, tanto da Secretaria da Educação quanto das Diretorias Regionais de Ensino, com o objetivo de apoiar as equipes e fortalecer o novo modelo de escola.

Como já mencionado, a partir de 2013 o programa se ampliou para 22 escolas de Ensino Fundamental, anos finais, 29 escolas do Ensino Médio e duas de Ensino Fundamental e Médio, totalizando 69 escolas e 17 mil alunos. Em 2014, atingiu 182 escolas e 50 mil alunos. Em 2015 o Programa foi expandido para o Ensino Fundamental

¹¹ Segundo o documento Diretrizes do Programa Ensino Integral, propõe-se às escolas integrantes a missão de “ser um núcleo formador de jovens, primando pela excelência na formação acadêmica, pelo apoio integral aos seus Projetos de Vida, pelo aprimoramento como pessoa, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (São Paulo, 2014, p. 14).

– Anos Iniciais, implantado em 17 escolas experimentais, contando com 257 unidades participantes, em 2016 somou 297 escolas, e em 2017 chegou a 308 escolas.

1.3.3 As ações escolares

Todas as ações das escolas PEI são devidamente planejadas e têm como objetivo criar condições para que os jovens possam desenvolver suas potencialidades pessoais, culturais e sociais, além de contribuir para a formação de alunos autônomos, solidários e competentes, por meio do trabalho com valores (humanos, sociais, culturais, dentre outros) e da excelência acadêmica. Os alunos têm a oportunidade de desenvolver habilidades exigidas pela sociedade contemporânea e que lhes proporcionarão as condições necessárias para a construção de um Projeto de Vida.

Os valores mencionados estão relacionados aos Quatro Pilares da Educação¹² para o século XXI, à Declaração Universal dos Direitos Humanos e à Constituição Brasileira, e estão relacionados à valorização do indivíduo enquanto agente social e responsável pelas suas escolhas.

A infraestrutura da escola, aliada às concepções, princípios, premissas, valores e metodologias ativas do Programa visam garantir a excelência acadêmica e o apoio integral a seus alunos, com vistas a seu aprimoramento como pessoa, pela formação ética e pelo desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da formação para a cidadania.

1.3.4 Características das escolas para ingresso no Programa

Para ingressar no Programa Ensino Integral, a escola precisa pertencer à rede pública estadual de São Paulo, ter espaços adequados para o funcionamento de laboratórios e refeitório, além de possuir ao menos dez turmas de alunos matriculados e que sejam apoiados pelas famílias para estudarem em tempo integral.

A análise da infraestrutura e da demanda de alunos é feita pela Diretoria Regional de Ensino. Caso a escola apresente as condições necessárias, a equipe gestora é convidada a participar do Programa.

Em seguida, a equipe gestora consulta a comunidade (alunos, famílias e professores) sobre o interesse em transformar a escola em Ensino Integral. O ingresso

¹²Os quatro pilares da Educação - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser - são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenada em 1996 por Jacques Delors.

no Programa é por adesão.¹³ As escolas que iniciam no Programa passam por uma reforma para adequar os espaços de aprendizagem e recebem materiais de laboratório, equipamentos de tecnologia da informação e armários para uso dos alunos.

1.3.5 A seleção e avaliação dos profissionais

As escolas participantes do Programa funcionam em período integral, com uma jornada de oito horas diárias. Todos os professores e gestores trabalham em Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), conforme previsto na Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela lei Complementar nº1.191, de 28 de dezembro de 2012, e têm um adicional salarial de 75%.

Os profissionais que atuam em período integral, apoiam, orientam e estão sempre presentes às necessidades dos alunos dentro e fora da sala de aula, de maneira a potencializar todos os espaços e tempos da escola a favor de sua formação e do trabalho conjunto de todos os educadores e gestores. Para tanto, eles têm atribuições adicionais diferenciadas para atendimento às especificidades do Programa, além daquelas previstas para o cargo/função:

- Atuação na Parte Diversificada do Currículo;
- Tutoria e apoio ao Projeto de Vida dos alunos;
- Planejamento estratégico: ações e metas vinculadas a cada Premissa garantindo o mesmo direcionamento para todos os profissionais e escolas do programa;
- Substituição dos pares em casos de necessidade.

Essas atribuições diferenciadas garantem que as novas metodologias e as demais atividades pedagógicas previstas no Programa sejam de fato desenvolvidas nas escolas, e que os alunos tenham atendimento direcionado e contínuo - mesmo que algum educador necessite faltar, um outro o substitui.

¹³A participação das unidades escolares e dos seus profissionais no Programa Ensino Integral é voluntária e definida após a formação inicial dos gestores das escolas indicadas pelas Diretorias de Ensino, por atenderem aos requisitos mínimos de demanda e infraestrutura. Com o parecer favorável do Conselho de Escola, a unidade indicada é incluída no Programa. Por sua vez, se quiserem, seus profissionais podem ser incluídos no Regime de Dedicção Plena e Integral ou, de acordo com as orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), podem ser transferidos para outras unidades escolares, sem prejuízo de qualquer vantagem em sua carreira.

Nos Programas de Ação dos educadores (instrumento de planejamento individual dos profissionais) constam os nomes dos substitutos de cada um, caso haja necessidade.

A disponibilidade para trabalhar em período integral, dar aulas de disciplinas inovadoras, acompanhar sistematicamente os alunos, organizar os documentos de gestão e monitoramento e estar aberto para incorporar novos conhecimentos e atividades diferenciadas são condições básicas para ingressar numa das escolas do Programa.

Para se cadastrar, o profissional precisa ter sido aprovado em concurso ou ter situação de estabilidade no serviço público estadual, Ocupante de Função-Atividade (OFA) (categoria F) amparado pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); ter licenciatura plena para o exercício na função pretendida e experiência na rede pública estadual de no mínimo três anos.

Conforme o caderno de Modelo de Gestão de Desempenho (2014), todos os professores e gestores interessados em ingressar nas escolas do Programa passam por um processo de seleção, com credenciamento e entrevista e são avaliados anualmente pela chamada Avaliação de desempenho, em que todos se avaliam e são avaliados, inclusive pelos alunos. A avaliação de competências é uma dimensão da avaliação de desempenho com foco no desenvolvimento profissional, que tem como ferramenta a avaliação 360º (lê-se “360 graus”). Essa avaliação consiste em coletar a devolutiva de profissionais situados em diferentes posições ao redor do avaliado nas unidades escolares, ou seja, trata-se de considerar a perspectiva dos gestores, dos professores e dos alunos na avaliação de competências de cada educador e suas interdependências.

O resultado da avaliação é comunicado a cada profissional e utilizado para a criação de um Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF), que tem por objetivo contribuir para a superação de suas dificuldades apontadas na avaliação.

Esse modelo de gestão de desempenho dos profissionais pretende motivá-los a buscarem caminhos para superarem suas fragilidades e a desenvolverem as habilidades necessárias ao exercício profissional. A avaliação dos profissionais é online, feita periodicamente através do sistema Secretaria Digital. Após ser avaliado, o profissional planeja seu percurso formativo, por meio do PIAF, um instrumento de planejamento da formação contínua, que busca priorizar ações de aprimoramento coerentes com as necessidades de cada profissional, a fim de potencializar sua atuação no Regime de Dedicção Plena e Integral, tendo em vista suas responsabilidades no Programa Ensino

Integral. A Secretaria de Educação oferece cursos, vídeos e outros subsídios de formação, categorizados por competências, o que permite aos profissionais a construção de seu itinerário formativo.

As ações de formação dos profissionais são complexas, diversificadas e contínuas.

1.3.6 A formação dos profissionais das escolas PEI - Objetivos da formação

De acordo com o documento de Formação das equipes do Programa Ensino Integral (2014), a concepção de formação baseia-se em quatro pressupostos:

- a formação como direito;
- a formação como um processo de aperfeiçoamento profissional;
- a formação de sujeitos de aprendizagem;
- a formação mediada pela reflexão.

O primeiro pressuposto é assegurado por meio de cursos presenciais, educação à distância, videoconferências, vídeoaulas, orientações técnicas centralizadas (realizadas pelas equipes da Secretaria) e descentralizadas (realizadas pelas equipes das 91 Diretorias Regionais de Ensino).

O segundo pressuposto se refere à formação como um processo de aperfeiçoamento permanente, que compromete o educador com seu autodesenvolvimento pessoal e profissional e sua atuação na escola de forma reflexiva e colaborativa.

O terceiro pressuposto parte do princípio de que todos são sujeitos de aprendizagem e precisam de ações formativas que permitam a reflexão sobre sua própria prática.

O quarto pressuposto trata da formação pela reflexão a respeito dos desafios encontrados pelos educadores em sua rotina de trabalho. Vale lembrar que tanto os gestores quanto os professores são educadores e precisam aprimorar-se para contribuir efetivamente para a aprendizagem de seus alunos, voltada para a formação de jovens protagonistas que saibam lidar com seus problemas pessoais, escolares e sociais. Para isso, os alunos devem ser convidados a colaborar para a solução dos problemas rotineiros da escola. É um grande desafio para os educadores envolver seus alunos nas

reflexões e decisões de forma colaborativa, mas é necessário para o desenvolvimento de sua autonomia e participação coletiva.

Conforme documento, embora o processo de aprendizagem implique uma construção individual, ele não pode prescindir da contribuição e da colaboração de todos. Assim, a socialização da reflexão sobre a prática move o processo de Formação Continuada.

Nos materiais que fundamentam a proposta consta a questão da colaboração e da coletividade, tendo como exemplos as reuniões dos Líderes de Turma com o Diretor, quando são tratados e encaminhados os problemas da escola, assim como as reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), nas quais são discutidas as ações pedagógicas fundamentadas em pressupostos teóricos, momentos significativos de formação reflexiva e colaborativa, em que as trocas de experiências e socialização dos conhecimentos que cada um traz são utilizadas por todos para a definição das ações a serem desenvolvidas. Cada participante tem a oportunidade de ampliar seu escopo de conhecimentos e melhorar sua prática profissional.

1.3.7 O processo formativo das equipes escolares: os tempos e espaços de formação

Após a adesão ao Programa, a equipe gestora e a dupla de profissionais da Diretoria Regional de Ensino - (Supervisor de Ensino e Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico) que acompanham a escola - participam de uma formação centralizada, organizada pela equipe gestora do Programa. Nessa ocasião são realizadas atividades que permitem a apropriação das bases do Programa. No período que antecede o início do ano letivo, toda a equipe escolar (gestores e professores) participa de uma formação sobre os Modelos de Gestão e Pedagógico. Os outros encontros de formação ocorrem durante a atuação dos profissionais nas escolas, para que eles possam refletir sobre sua prática e incorporar novos conhecimentos que os ajudem a superar suas dificuldades.

Todos os Supervisores e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico participam das formações descentralizadas e, em seguida, iniciam o “Ciclo de Acompanhamento Formativo” nas escolas. Os Supervisores e o Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) agendam uma data com a equipe gestora da escola e organizam reuniões formativas com todos os envolvidos no processo ensino e

aprendizagem: gestores, professores e alunos. A formação ocorre de acordo com as demandas trazidas por eles, com foco nos temas previstos na Pauta Formativa do Ciclo organizada pela Secretaria.

Após a formação na escola, os Supervisores e PCNP orientados pela SEE produzem um relatório com as informações e impressões obtidas durante o Ciclo de Acompanhamento, que servirão para o acompanhamento e monitoramento da escola pela equipe gestora do Programa.

Outro importante momento formativo no processo são os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, que ocorrem semanalmente. São ocasiões em que o grupo de professores e coordenadores refletem sobre suas práticas e buscam subsídios teóricos nas publicações do Programa ou na bibliografia indicada nestas publicações.

Além das HTPC, as escolas do Programa realizam as HTPA – Hora de Trabalho Pedagógico de Área – com a participação dos professores coordenadores das áreas de conhecimento e os professores de suas disciplinas. Há também a HTPV – Hora de Trabalho Pedagógico de Projeto de Vida – em que participam o Vice-Diretor (responsável pelo desenvolvimento das ações relacionadas ao Projeto de Vida dos alunos), e os professores de Projeto de Vida. Além destas, há a HTPOE – Hora de Trabalho Pedagógico entre o Professor Coordenador Geral e os professores de Orientação de Estudos. Como todos os profissionais trabalham 40 horas semanais, a equipe pode criar reuniões de formação para todos os temas que acharem necessários.

Os profissionais participam de cursos na modalidade educação à distância (EAD) sobre o Modelo Pedagógico e de Gestão, com o objetivo de aprofundarem seus conhecimentos e interagirem com outros cursistas de outras escolas e Diretorias de Ensino. No curso básico eles conhecem o contexto e as bases do Programa. No curso de aprofundamento, são trabalhadas as metodologias e sua articulação com o Modelo de Gestão. Todas as atividades dos cursos são relacionadas ao contexto das escolas e propõem reflexão sobre elas.

O Vice-Diretor participa de todos os cursos do Programa. Na modalidade EAD faz o curso de Professor Mediador Escolar e Comunitário, visto que a mediação de conflitos é uma de suas atribuições. Este curso oferece recursos para que o Vice-Diretor faça um levantamento das vulnerabilidades da escola e crie um projeto de trabalho que envolva a equipe escolar e a comunidade na busca de solução dos problemas detectados. O objetivo é melhorar o clima escolar por meio de ações que minimizem os conflitos e disseminem a cultura de paz.

1.4 O Modelo Pedagógico e o Currículo do Programa

Conforme citado, as escolas do Programa Ensino Integral se diferenciam das demais escolas da rede estadual - têm jornada de oito horas diárias, metodologias e espaços de reflexão e participação dos alunos e professores.

O Modelo Pedagógico do Programa inclui uma matriz curricular e apresenta uma Parte Diversificada que, a partir das Atividades Complementares e das metodologias, busca ampliar, aprofundar e diversificar os temas/conteúdos previstos nas áreas de conhecimento que compõem a Base Nacional Comum.

A combinação entre a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada consolida a essência do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, orientado pelos quatro princípios já apresentados, compatíveis com uma concepção de educação ampla e multidimensional. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, p. 18. 2014).

As Disciplinas Eletivas, a Orientação de Estudos, os Clubes Juvenis, as aulas de Projeto de Vida, além da Tutoria, visam a organização dos espaços e tempos da escola a partir das necessidades e desejos dos alunos. Cada etapa de ensino tem uma atividade específica com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e seu senso de responsabilidade. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, eles participam de Assembleias Escolares semanalmente, quando discutem os problemas destacados na escola; nos Anos Finais, eles têm aulas de Protagonismo Juvenil que apoiam o desenvolvimento dos Clubes Juvenis. Já no Ensino Médio, as disciplinas Mundo do Trabalho e Preparação Acadêmica visam orientar os alunos para a passagem do final da educação básica para o mundo das escolhas profissionais e acadêmicas, colaborando para a realização de seus Projetos de Vida. A corresponsabilidade entre educadores e educandos perpassa todo projeto educacional das escolas do Programa.

Os quadros a seguir mostram a Matriz Curricular das escolas do Programa Ensino Integral. Extraída da Resolução SE-52, de 02.10.2014.

Figura 4 - Matriz Curricular - Ensino Fundamental - Anos Iniciais

ANEXO I
MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Subanexo 1
Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº1.191/2012							
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	
		1º	2º	3º	4º	5º	
		Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	
	Língua Portuguesa	10	10	10	10	10	
	Arte	2	2	2	2	2	
	Educação Física	2	2	2	2	2	
	Matemática	8	8	8	8	8	
	Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3	3	
	História						
	Geografia						
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	25	25	25	25	25	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	3	3	3	3	3	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Linguagens Artísticas	2	2	2	2	2
		Cultura do Movimento	2	2	2	2	2
		Educação Emocional	1	1	1	1	1
		Orientação de Estudos	2	2	2	2	2
		Práticas Experimentais	2	2	2	2	2
		Assembleia	1	1	1	1	1
Total da Parte Diversificada	13	13	13	13	13		
Total Geral	38	38	38	38	38		

Fonte: Resolução SE-52, de 02.10.2014.

Figura 5 - Matriz Curricular - Ensino Fundamental - Anos Finais

Subanexo 2
Anos Finais do Ensino Fundamental

Fundamentação Legal: LDBEN - Lei 9.394/96 e Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº1.191/2012							
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS/ COMPONENTES CURRICULARES	ANO	ANO	ANO	ANO	Carga horária	
		6º	7º	8º	9º		
		Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS	Nº DE AULAS		
	Língua Portuguesa	6	6	6	6	960	
	Arte	2	2	2	2	320	
	Educação Física	2	2	2	2	320	
	Matemática	6	6	6	5	920	
	Ciências Físicas e Biológicas	4	4	4	4	640	
	História	4	4	4	4	640	
	Geografia	4	4	4	4	640	
	Ensino Religioso *	0	0	0	1	40	
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM	28	28	28	28	4.480	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrang. Moderna – Inglês	2	2	2	2	320	
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Disciplinas Eletivas	2	2	2	2	320
		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, de 02.10.2014.

Figura 6 - Matriz Curricular - Ensino Médio

Anexo II
Matriz Curricular do Ensino Médio

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

(Republicada por ter saído com incorreção.)

Fonte: Resolução SE-52, de 02.10.2014.

1.4.1 O Acolhimento

De acordo com as Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014), a primeira atividade das escolas no início do ano é o acolhimento: os alunos veteranos acolhem tanto os educadores e funcionários da escola quanto os alunos ingressantes. Durante dois dias os novos alunos conhecem as práticas que serão desenvolvidas durante o ano letivo e qual será seu papel como corresponsável por seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

As dinâmicas do Acolhimento são baseadas nos Quatro Pilares da Educação e na Educação Interdimensional. Esse evento funciona como um “ritual de passagem”, durante o qual os jovens são estimulados a pensar no futuro e, posteriormente, fazer um esboço do caminho a percorrer para atingir seu sonho. No segundo dia, os alunos organizam uma apresentação sobre o que aprenderam, o que esperam da nova escola e montam o Varal dos Sonhos: cada um pendura um pequeno planejamento do que

precisa fazer para realizar seu sonho. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental esta ação é desenvolvida pelos estudantes com o apoio do Diretor da escola. Todos os alunos que ingressam nas escolas do Programa passam pelo Acolhimento, mesmo que sejam matriculados depois do início do ano letivo. É o início do trabalho com o Projeto de Vida.

1.4.2 Os Clubes Juvenis

Segundo Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014), os Clubes Juvenis são criados a partir dos interesses dos alunos. Têm como objetivo estimular o Protagonismo Juvenil e o aprendizado. Os adolescentes e jovens agrupam-se por afinidade de temas, e seus objetivos específicos e metas a serem atingidas são descritas num plano de ação elaborado pelos participantes. Os Clubes Juvenis contam com o apoio da direção da escola e de todos os professores para sua formação.

São eleitos um presidente e um vice-presidente, que têm o papel de líderes do Clube, e participam de reuniões periódicas com o Diretor da escola. Os temas escolhidos para a criação dos Clubes Juvenis são variados: dança, esportes, moda, filosofia, literatura, jornal, rádio, atividades filantrópicas, ciências, música etc. No final de cada semestre os alunos organizam a Culminância, evento em que são apresentados para a equipe os estudos e produções desenvolvidas por eles.

É importante observar que os Clubes Juvenis não anulam as ações dos Grêmios, aumentando a possibilidade de representatividade dos estudantes nas escolas.

1.4.3 As Disciplinas Eletivas

Conforme Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014), além das disciplinas da Base Nacional Comum, as escolas oferecem as disciplinas Eletivas, que são semestrais e organizadas pelos professores a partir das demandas dos Projetos de Vida dos alunos. No início são planejadas com base no Varal dos Sonhos criado pelos alunos no Acolhimento.

Mediante pesquisa, os professores fazem um levantamento dos interesses dos alunos. Os temas que contam com o interesse da maioria dos estudantes e se relacionam com conteúdos e habilidades previstos na Base Nacional Comum podem se tornar as disciplinas eletivas, que serão planejadas e divulgadas por meio de ementa. Os alunos escolhem a Eletiva da qual querem participar, independentemente da série que estão

cursando, já que estas disciplinas têm como eixo metodológico a interdisciplinaridade e abarcam os conhecimentos das diferentes áreas de estudos, além de atenderem a “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 26, redação alterada pela Lei nº 12.796 de 04.04.2013.

Os objetivos das disciplinas Eletivas são: o aprofundamento, a diversificação e enriquecimento dos temas previstos no currículo, a integração dos alunos da escola, o incentivo à convivência e à troca de experiências.

No final do semestre, no evento da Culminância, os estudantes criam e fazem uma apresentação para a comunidade escolar com base nos estudos e experiências desenvolvidas nas aulas. As apresentações variam de acordo com os temas das disciplinas Eletivas, e se materializam em peças teatrais, experimentos científicos, espetáculos de dança, dentre outros. Os educadores realizam uma pesquisa sobre os interesses dos alunos no final de cada semestre, e elencam novos temas ou repetem algumas Eletivas do semestre anterior, caso haja interesse dos alunos.

1.4.4 Os Líderes de Turma

Conforme Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014), a eleição de Líderes de Turma é uma das práticas e vivências do Protagonismo Juvenil. Esta prática pretende estimular os alunos na busca de soluções para as necessidades e problemas de sua turma e da escola, envolvendo os estudantes na participação e aprimoramento da gestão escolar. Os Líderes são eleitos por suas respectivas turmas, e participam de reuniões com a equipe gestora em busca de soluções para as questões trazidas pelos alunos e pela direção da escola.

1.4.5 O Nivelamento

O Nivelamento é uma ação emergencial que visa a superação das defasagens de aprendizagem dos alunos. Logo no início do ano, eles passam por avaliação diagnóstica de Língua Portuguesa e Matemática, para identificar as deficiências de aprendizagem que trazem das séries anteriores. A partir dos resultados desta avaliação, a escola planeja e monitora ações com vistas a ajudar os alunos na superação de suas defasagens.

Com o apoio dos Professores Coordenadores de Áreas e dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, o Professor Coordenador Geral constrói um plano de

trabalho em que são previstas atividades para trabalhar habilidades não desenvolvidas, detectadas na avaliação. Esta ação é individualizada: cada aluno recebe atenção diferenciada em função de suas necessidades de recuperação. No final do processo, faz-se outra avaliação - para aferir os resultados do Nivelamento. Nos casos de alunos ainda apresentarem defasagens, cria-se um novo plano de trabalho para saná-las. Os estudantes são envolvidos nas ações do Nivelamento a fim de promover seu protagonismo em seu próprio desenvolvimento escolar.

1.4.6 A Orientação de Estudos

De acordo com o caderno de Orientação de Estudos (2014), a disciplina Orientação de Estudos integra as Atividades Complementares, contida na Parte Diversificada da Matriz Curricular do Programa Ensino Integral, é organizada a partir das necessidades e interesses dos alunos. Tem como principal característica o desenvolvimento de técnicas, estratégias e procedimentos que orientam e apoiam os estudantes em suas práticas de estudos. Com apoio do Professor Coordenador Geral, os professores de Orientação de Estudos organizam as aulas, trabalhando com procedimentos de estudos e procurando sanar as dúvidas que os alunos trazem.

A Orientação de Estudos se relaciona, especialmente, com a Tutoria na medida em que o tutor acompanha o desempenho do tutorado e o apoia na definição e na consolidação de seus hábitos de estudo. A orientação de estudos também está diretamente relacionada à excelência acadêmica, pois favorece a construção do conhecimento pelo aluno, estimulando o desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e dos Quatro Pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser). (TUTORIA E ORIENTAÇÃO DE ESTUDOS, 2014, p. 17).

De acordo com as Diretrizes do Programa Ensino Integral (2014), esta disciplina é um apoio na aprendizagem e organização pessoal dos alunos. Seu objetivo é dar suporte aos docentes no processo educativo, criando hábitos e rotinas de estudos e potencializando o percurso acadêmico dos estudantes. O desenvolvimento das aulas conta com a corresponsabilidade de alunos e professores. É fundamental que os professores das diferentes disciplinas da Base Nacional Comum, dialoguem continuamente com os professores de Orientação de Estudos, com a mediação do Professor Coordenador Geral.

As ações a serem desenvolvidas nas aulas de Orientação de Estudos devem ser planejadas em função das especificidades e das principais demandas de aprendizagem de cada turma. Essas atividades incluem o desenvolvimento de técnicas como grifo, fichamento, esquema, resumo, marginalia, mapa conceitual, etc., em textos de diferentes disciplinas.

1.4.7 O Projeto de Vida

O Projeto de Vida é o foco para onde convergem todas as ações da escola. Conforme descrito no Caderno de Projeto de Vida (2014), os objetivos das aulas são:

- 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.

O trabalho com valores perpassa todo o projeto pedagógico das escolas, em especial as aulas de Projeto de Vida no Ensino Fundamental, em que os alunos têm a oportunidade de desvendarem e refletirem sobre o mundo que os cerca, permitindo uma revisão dos valores incorporados até então.

O pilar Aprender a Ser está diretamente relacionado ao desenvolvimento da autoestima e das potencialidades dos alunos. É nesta fase conturbada da adolescência e da juventude que eles necessitam de autoafirmação e reconhecimento pessoal; é o

melhor momento para promover atividades que os empoderem e reforcem suas habilidades pessoais.

Aprender a ser diz respeito à relação de cada indivíduo consigo mesmo, ou seja, é uma competência pessoal. Ela se traduz na capacidade do adolescente e do jovem em se preparar para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade; descobrir-se, reconhecendo suas forças e seus limites, buscando superá-los; desenvolver a autoestima, o autoconceito, gerando autoconfiança e autodeterminação; construir um Projeto de Vida que leve em conta o bem-estar pessoal e da comunidade. (DIRETRIZES DO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL, 2014, p. 19).

Conforme Caderno do Professor de Projeto de Vida (2014), é necessário investir em atividades que possibilitem ao aluno olhar, dizer, escutar, perceber a si mesmo e ao outro. Respeitar a si mesmo e ao outro e se responsabilizar pelos processos pessoal e coletivo são princípios que ancoram o Projeto de Vida, com o objetivo de formar cidadãos autônomos, solidários e competentes.

Os materiais elaborados para subsidiarem os educadores nas aulas de Projeto de Vida propõem atividades distribuídas em situações de aprendizagem que contém atividades como pesquisas, seminários, trabalhos em grupo e muitas rodas de conversa, para que os alunos exponham e compartilhem suas impressões e sentimentos sobre os temas discutidos.

Além do caderno com orientações para o trabalho do professor, há também um caderno contendo atividades para ajudar o aluno a refletir sobre seu percurso formativo e as vivências que tem na escola – em todas as aulas e espaços de aprendizagem – relacionando-os a seu Projeto de Vida. Os registros dessas reflexões são feitos no “Diário de Práticas e Vivências”, para que o próprio aluno possa acompanhar suas conquistas.

No Ensino Médio, as aulas de Projeto de Vida visam despertar o autoconhecimento nos estudantes, sua história de vida, seu percurso escolar, para que consigam perceber seus potenciais e fragilidades e assim terem mais clareza para definirem as habilidades que ainda precisam desenvolver a fim de realizarem seus sonhos, e por fim, concluírem a construção dos seus Projetos de Vida.

É importante ressaltar que o trabalho com o Projeto de Vida no Ensino Médio tem como foco a escolha e busca de caminhos profissionais e acadêmicos. Os temas

relacionados à cidadania e aos valores pessoais e sociais estão presentes em todas as situações de aprendizagem que compõem os materiais orientadores.

Os alunos são estimulados a perceber a importância de sua relação com os outros, na interação com os demais colegas, com a família, com a sociedade e convivência com adversidade. Esta experiência se relaciona ao Pilar da convivência e contribui para a definição do papel que o jovem pretende conquistar no mundo, como sujeito e também como cidadão.

Na primeira série do Ensino Médio as atividades estimulam os estudantes a falarem de si, de suas vivências, situações que marcaram suas vidas, gostos, desejos. Enfim, as primeiras aulas visam proporcionar reflexões e revisões sobre a própria vida dos jovens e lhes permitem conhecer mais seus colegas de turma, fortaleçam as relações interpessoais e estreitem laços de amizade e confiabilidade.

Num segundo momento, as reflexões propostas têm como foco a família e seus valores, a percepção dos papéis desempenhados por seus membros e a identificação de um parente que serviu como referência para o jovem. Em seguida, os alunos devem retomar as aprendizagens sobre os Quatro Pilares da Educação, e buscar a relação com sua aprendizagem e seu Projeto de Vida, visando refletir sobre as habilidades que ainda precisam desenvolver.

As atividades que tratam dos Quatro Pilares visam reforçar nos estudantes o “aprender a conviver” - principalmente quanto à possibilidade de se rever posturas e atitudes diante das pessoas com quem se relacionam e a valorização do espírito de equipe e colaboração.

Na segunda série as atividades objetivam promover reflexões sobre como as escolhas e decisões do presente interferirão no futuro, para que os estudantes compreendam a relação de causa e consequência que poderá haver em suas escolhas e o quanto são responsáveis por seu futuro. Durante toda a segunda série os alunos devem pesquisar sobre profissões e profissionais de sucesso com relação às carreiras que pretendem seguir, e elaboram seu Projeto de Vida, com o planejamento de ações e passos que devem dar para consolidá-lo no futuro.

Na terceira série os alunos não têm aulas de Projeto de Vida, mas nas aulas de Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho retomam conceitos e práticas relacionadas aos valores e, conseqüentemente, com suas escolhas.

1.4.8 A Tutoria

Conforme consta do caderno de Tutoria e Orientação de Estudos (2014), todo aluno tem um educador como tutor, que acompanha seu desenvolvimento pessoal e acadêmico e o apoia nas ações previstas na construção do Projeto de Vida. Os critérios para a escolha do tutor são definidos pelos alunos e validadas pela direção da escola e pelos Líderes de Turma. O tutor deve se fazer presente na vida dos alunos em todos os tempos e espaços da escola, acompanhando o progresso e atendendo os estudantes em suas necessidades.

Para estabelecer uma relação de confiança com o aluno, o tutor deve demonstrar disponibilidade e compromisso para apoiá-lo em seu processo de desenvolvimento. Nos momentos de interação entre aluno e tutor, é importante que o tutorado seja estimulado a refletir sobre o assunto em questão até chegar a uma conclusão sobre o que está sendo discutido. Para isso, é necessário que o tutor pratique uma “escuta ativa” e respeitosa: na conversa, deve estabelecer uma relação de empatia com o tutorado, mostrando interesse e respeito por seu ponto de vista. É fundamental destacar a importância da dimensão ética que deve orientar a relação entre tutor e tutorado.

Há diferentes tipos de tutoria:

- **Orientação pessoal:** Tem como finalidade proporcionar ao aluno uma formação integral, facilitando-lhe seu autoconhecimento, sua adaptação e a tomada de decisão.
- **Acadêmica:** O tutor ajuda o aluno a superar as dificuldades relacionadas com hábitos e metodologias de estudo, com sua integração na sala de aula.
- **Profissional (para o Ensino Médio):** O tutor ajuda o aluno a conhecer a si mesmo e a se informar sobre estudos relacionados ao mundo profissional, colaborando com a escolha profissional e acadêmica de acordo com sua personalidade, suas aptidões e interesses.

A ação tutorial deve ser organizada para que as sessões de tutoria sejam sistemáticas, registradas e monitoradas pelo Vice-Diretor. O resultado deste acompanhamento é socializado pelos educadores nas reuniões de HTPC, e devem conter informações valiosas para nortear o trabalho docente.

1.4.9 As Atividades Experimentais

Conforme citado, as escolas que ingressam no Programa Ensino Integral são equipadas com uma infraestrutura para o funcionamento de laboratórios, já que as aulas de Atividades Experimentais são semanais e previstas na matriz curricular.

O objetivo dessas aulas é contribuir para o desempenho dos estudantes proporcionando-lhes oportunidades de manusear materiais e equipamentos nos laboratórios da escola e aprenderem a comparar, estabelecer relação, ler e interpretar gráficos, construir tabelas, entre outras habilidades, e, dessa forma, construir seu conhecimento a partir da investigação com práticas eficientes. (Diretrizes do Programa Ensino Integral, 2014).

A aprendizagem por investigação é considerada fundamental para desenvolver o letramento científico, as atividades de laboratório devem ser detalhadamente preparadas pelos professores e monitoradas pelos coordenadores da escola, e devem contribuir para o desenvolvimento das habilidades previstas no currículo do Estado de São Paulo e do Protagonismo dos alunos na investigação de fenômenos científicos, na proposição de hipóteses e criação de projetos e produtos a partir de suas experiências educacionais.

1.4.10 Preparação Acadêmica e o Mundo do Trabalho

A Preparação Acadêmica e o Mundo do Trabalho são duas disciplinas que compõem a matriz curricular do Ensino Médio das escolas do Programa, e têm como objetivo subsidiar as escolhas dos jovens quando concluírem a Educação Básica.

As disciplinas Preparação Acadêmica e Mundo do Trabalho devem ajudar os jovens a desvendarem caminhos e oportunidades com escolhas seguras e conscientes. Devem ainda explorar temas relevantes para auxiliar os alunos a conhecerem as profissões e cursos disponíveis dentro da área de seu interesse, os tipos de processos seletivos, os programas de acesso a bolsas de estudo para alunos de escolas públicas, e ainda trabalhar com o desenvolvimento das competências para a vida acadêmica. As aulas devem ser desenvolvidas por meio de reflexões, pesquisas, socialização de informações, e sempre estimularem o protagonismo dos estudantes em sua busca de um futuro planejado, seguro e promissor.

1.5 Modelo de Gestão

As escolas do Programa Ensino Integral utilizam como instrumentos de gestão os seguintes documentos: Plano de Ação, Programa de Ação, Guias de Aprendizagem e Agendas Bimestrais:

1 - Plano de Ação - documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor da Escola Estadual do Programa Ensino Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

2 - Programa de Ação - documento a ser elaborado pelos Gestores, Professor Coordenador Geral, pelos Professores Coordenadores de Área de Conhecimento e pelos professores, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme o plano de ação estabelecido;

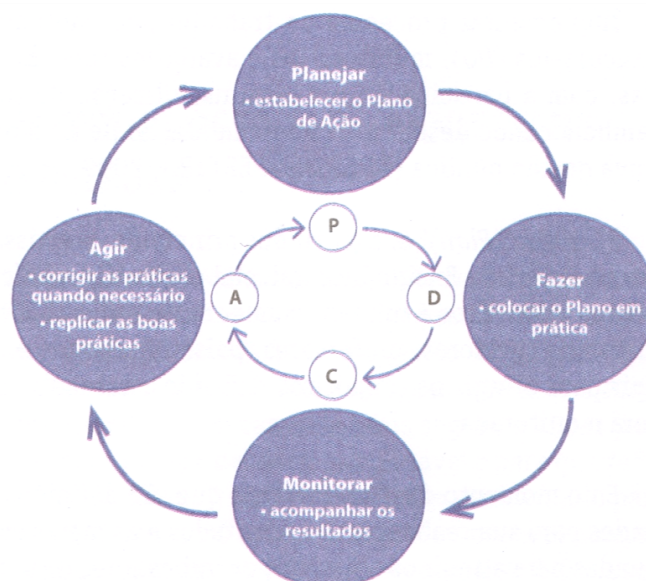
3 - Guias de Aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

4 - Agenda Bimestral - documento de gestão escolar, de elaboração coletiva entre o nível central e a escola, onde serão indicadas as datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação da Escola e nos Programas de Ação da equipe gestora e professores. (Resolução SE nº 49, de 19.7.2013).

Observa-se que todas as ações previstas estão inter-relacionadas e organizadas. Os instrumentos norteadores do trabalho e os alinhamentos de atribuições entre os profissionais devem garantir a organização da escola e os resultados das ações desenvolvidas. Vale citar que os Procedimentos Passo a Passo, elaborados com a finalidade de explicar, detalhadamente, o como - planejar, executar, avaliar e reorganizar todas as práticas das escolas - seguem a metodologia do PDCA, assim como os demais instrumentos de gestão.

A metodologia do PDCA (Plan, Do, Check, Action) objetiva viabilizar todos os processos do trabalho pedagógico, desde o seu Planejamento (P), sua execução (D), seu monitoramento e avaliação (C) e na tomada de decisões para novas ações (A), prevendo a participação e responsabilização de todos os envolvidos nos processos. (Caderno Modelo de Gestão do Programa Ensino Integral – Caderno do gestor – p.8).

Figura 7 - Ciclo PDCA



Fonte: Caderno Modelo de Gestão – 2014, p. 8

Nos Ciclos de Acompanhamento Formativo, os Supervisores e Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico têm a atribuição de monitorar as ações desenvolvidas nas escolas e preparar a formação com os temas previstos e outros que atendam às necessidades da escola. Logo após, devem elaborar um relatório com dados quantitativos e qualitativos, a ser enviado à SEE.

Os relatórios devem ser consolidados e analisados pela equipe gestora do Programa, para que decisões possam ser tomadas e criados novos encaminhamentos para fortalecer as equipes no próximo Ciclo de Acompanhamento.

O Modelo de Gestão deve garantir a premissa Excelência em Gestão para todas as escolas do Programa, e assegurar que elas cumpram sua função social atuando no pleno desenvolvimento dos alunos por meio de habilidades, competências e valores necessários ao convívio social, ao exercício da cidadania e à inserção no mundo produtivo.

CAPÍTULO 2

EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM DUAS ESCOLAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Esse capítulo apresenta a caracterização das escolas e a análise do conceito de educação integral, presente nos Planos de Gestão, documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intraescolares e operacionaliza a proposta pedagógica. Esta, por sua vez, tem a finalidade de apontar a direção e o caminho a ser percorrido para realizar sua função educativa. O acesso aos Planos de Gestão das escolas se deu nas visitas às unidades escolares, nos meses de fevereiro a junho de 2017.

Na análise dos documentos da Escola Estadual Oswaldo Aranha também foi considerada a possibilidade de a concepção de educação integral estar associada ao legado histórico do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha (do período entre 1962 e 1969).

2.1 Identificação e Caracterização da Escola Estadual Oswaldo Aranha

Escola Estadual Oswaldo Aranha, localizada na Avenida Portugal, 859 - Brooklin - São Paulo/SP

2.1.1 Equipe de gestão

Conforme mencionado, as equipes das escolas PEI se diferenciam das de escolas de tempo parcial. A Escola Estadual Oswaldo Aranha conta com um Diretor, um Vice-Diretor, dois Professores Coordenadores Gerais e três Professores Coordenadores das Áreas de Conhecimentos:

- Professor Coordenador Geral do Ensino Fundamental - (PCG)
- Professor Coordenador Geral do Ensino Médio - (PCG);
- Professor Coordenador da Área de Linguagens e Códigos;

- Professor Coordenador da Área de Ciências da Natureza e Matemática;
- Professor Coordenador de Área de Ciências Humanas.

2.1.2 Caracterização da unidade escolar - A história da Escola Oswaldo Aranha

Neste item estão os dados encontrados na 4ª Delegacia de Ensino Secundário e Normal, conforme livro de registro da Unidade Escolar.

O Ginásio Estadual de Ibirapuera foi criado pela Lei Estadual nº 3.744 de 24 de janeiro de 1957, dispõe sobre a criação do Primeiro Ginásio Estadual do Ibirapuera na capital.

Em 27 de julho de 1961, o Decreto nº 38.643 criou os cursos vocacionais, instalando um deles no Ginásio Estadual do Ibirapuera criado pela lei nº 3.744 de 1957.

Em 13 de setembro de 1961 a Lei nº 6281 denominou o Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha”, tendo como Patrono o brasileiro Oswaldo Aranha, Ministro das Relações Exteriores e dos Assuntos de Guerra no governo de Getúlio Vargas, no período da II Guerra Mundial. Em março de 1962 iniciou-se o funcionamento do Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha” na capital.

O Serviço do Ensino Vocacional (SEV) foi um modelo educacional elaborado durante o governo de Carvalho Pinto (1959-1963) por uma comissão de educadores e especialistas do ensino secundário e do ensino industrial, e vigorou no Estado de São Paulo de 1961 a 1969.

A comissão contava com os professores Luís Contier, diretor do Colégio Alberto Conte, da capital, e Maria Nilde Mascellani, do Instituto de Educação de Socorro, SP, os quais, desde 1958, haviam implantado o programa de Classes Experimentais nas escolas públicas secundárias de acordo com modelos pedagógicos franceses.

Essas escolas públicas ofereciam, em período integral, o então ensino secundário de quatro anos. Em algumas unidades foram instalados cursos ginasiais noturnos destinados a jovens e adultos que trabalhavam durante o dia.

A proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais previa a utilização de estratégias de integração curricular, como os estudos do meio e os projetos de intervenção na comunidade e planejamento curricular por meio da pesquisa - um meio de trazer a realidade social para o interior da escola.

Suas diretrizes na condução da prática pedagógica eram a apreensão integrada do conhecimento, o valor do trabalho em grupo, o desenvolvimento de condições de maturidade intelectual e social, prática consciente do trabalho, a definição de opções de estudo e ocupações, a disposição para atuar no próprio meio e a descoberta da responsabilidade social.

A área de maior peso era a de Estudos Sociais, que incluía noções de História, Geografia, Economia, Sociologia e Antropologia. Uma ou outra dessas disciplinas poderia ser explorada mais profundamente, dependendo da unidade em estudo.

O processo de avaliação nessas escolas também era considerado inovador: substituía as notas por conceitos. Os alunos se avaliavam em relação aos objetivos, aos métodos e estratégias, conteúdos e atitudes. Atribuía a seu próprio desempenho um conceito que era levado aos Conselhos de Classe e aí era discutido.

Outro aspecto importante da proposta dos Vocacionais se refere à integração escola e pais. Considerava ambos os elementos essenciais para o contato com a comunidade - sendo esta a razão da importância dada aos trabalhos com os pais, bem como a participação deles no processo educativo de seus filhos.

Com o golpe de 1964 e a implantação da ditadura civil-militar, esse sistema começou a ser visto como ameaça ao regime. Em 1968, a Coordenadora e muitos professores foram sumariamente afastados. Com sua intervenção a ditadura extinguiu o Ensino Vocacional sob a alegação de ter uma "pedagogia esquerdizante e uma ideologia nefasta à formação da juventude brasileira". Muitos alunos, professores, diretores, técnicos e funcionários do extinto SEV foram indiciados em processos policiais militares; muitos foram presos, tiveram suas casas devassadas e foram aposentados compulsoriamente.

Por fim, o modelo foi extinto em 12 de dezembro de 1969, com militares ocupando de modo truculento as seis escolas restantes.

Em 26 de junho de 1970, pelo Decreto nº 52.460 a escola recebeu o nome de Colégio Estadual Oswaldo Aranha e foi integrada à rede comum.

Em 1976, de acordo com a LDBEN passou a ser denominada Escola Estadual de Segundo Grau Oswaldo Aranha. Em junho de 1981, com fundamento no Decreto 7400/75 por meio da Resolução SEE 105/81, passou a ser EESG Oswaldo Aranha.

Em 1996, de acordo com a reorganização da Rede Estadual de Ensino e das Normas regimentais básicas para as Escolas Estaduais, tornou-se Escola Estadual Oswaldo Aranha.

A partir de 2014, por meio do Decreto N° 59.354, de 15 de julho de 2013, que dispõe sobre o Programa Ensino Integral do Governo do Estado de São Paulo, a E.E Oswaldo Aranha aderiu ao Programa de Ensino Integral - PEI, após consulta à comunidade escolar e local.

Em linhas gerais, o programa de ensino integral propõe o desenvolvimento da educação do indivíduo na totalidade de seus aspectos. O PEI, destinado a alunos do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas estaduais, tem por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, solidários e competentes, 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.

Com estrutura, organização e funcionamento peculiares, as escolas participantes do PEI contam com quadro próprio de pessoal, independente do módulo de pessoal em vigor para as escolas estaduais.

2.1.3 Organização das aulas de trabalho pedagógico coletivo

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, deve atender ao Plano de Ação da Escola e suas ações são organizadas pela Coordenação Pedagógica. Na escola participante do PEI há um coordenador Pedagógico Geral (PCG) que atende aos professores do Ensino Fundamental e um Coordenador Geral do Ensino Médio (PCG). As HTPC acontecem semanalmente às quartas feiras para os dois segmentos, das 14h40 às 16h20 - visando a formação dos professores em serviço. No modelo do Ensino Integral, as HTPC contam com os PCA - Professores Coordenadores das Área de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

2.1.4 A clientela

A Escola Estadual Oswaldo Aranha está localizada no Brooklin Paulista. Após pesquisa, realizada em 2015, para elaboração do Projeto Político Pedagógico, constatou-se que a maioria dos alunos não residem em seu entorno. Ou seja, são oriundos de bairros periféricos da cidade de São Paulo: Real Parque, Paraisópolis, Espraiada, Jardim Ângela, Campo Limpo, entre outros. Seu alunado é de diferentes extrações sociais. A

escola abrange as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2015 passou a comportar 17 salas de aula. Encontram-se matriculados atualmente 553 alunos, sendo 286 do Ensino Fundamental e 267 do Ensino Médio. Está inserida no Programa de Ensino Integral desde 2014, conta com a parceria da Empresa Importadora AURORA e da ONG GVIVE (Organização composta principalmente por ex-alunos do Vocacional).

Conforme documento do plano de gestão, a escola é considerada de grande relevância na vida dos alunos, e a presença das famílias é de vital importância, e se dá por meio de ações como: a participação na vida escolar dos filhos, parcerias, participação no Conselho de Escola, colaboração com a APM – Associação de Pais e Mestres, pois a presença dos pais fortalece o trabalho pedagógico da escola de um modo geral e reforça a Premissa da Corresponsabilidade.

2.1.5 Linhas Básicas do Projeto Pedagógico da Escola

A Escola Estadual Oswaldo Aranha participa de Projetos como:

- Descubra a Orquestra (OSESP) - O programa Descubra a Orquestra na Sala São Paulo é um projeto de iniciação musical dedicado a alunos e professores de escolas públicas, particulares e instituições beneficentes. Oferece diversas ações educativo-musicais, com o intuito de ampliar e fortalecer o desenvolvimento cultural e musical. O programa beneficia os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.
- Projeto Geekie Lab - Plataforma Digital para desenvolvimento de competências para o ENEM.
- Programas Mais Educação (Ensino Fundamental) e PROEMI (Ensino Médio), a gestão da escola utiliza-se do aporte financeiro desses Programas para desenvolver projetos pedagógicos, com aquisição de materiais e viabilização de saídas pedagógicas.
- Projeto de integração família e escola - Apoio às famílias. Ação em desenvolvimento e consolidação para o interstício de 2015 a 2018. Tem como objetivo aproximar as famílias e a Unidade Escolar para que juntas fortaleçam o aprendizado dos estudantes.

- Informatização da sala de leitura - Apoio aos alunos e professores para utilização da tecnologia voltada ao aprimoramento da aprendizagem.
- Recuperação de Alunos com nível de aprendizado insatisfatório para a série/ano.
- Formação de Professores em Matemática pelo Instituto Mathema - curso ofertado aos professores da rede pública, oferece instrumentos do Círculo da Matemática por meio de encontros de formação organizados em parceria com Secretarias de Educação. Os professores de matemática recebem esta formação desde 2014.
- Capitães de Areia – peça teatral oferecida aos alunos dos 1ºs. anos do Ensino Médio em Parceria com a Faculdade Anhembí Morumbi.
- Projeto Vivific – suporte tecnológico e formação de docentes para uso das TIC.

Conforme citado, as escolas PEI contam com as ações desenvolvidas nas disciplinas Eletivas - uma das inovações metodológicas que integram a Parte Diversificada do Programa de Ensino Integral - as quais desenvolvem as diferentes áreas de conhecimento e pressupõem a diversificação de situações didáticas, pois visam aprofundar, enriquecer e ampliar estudos relativos aos conteúdos das áreas de conhecimento contempladas.

2.1.6 Descrição dos principais processos de gestão, seus desafios e relação entre estes e os resultados de aprendizagem dos alunos

A Constituição Federal de 1988 determina que os Estados devem aplicar em educação no mínimo 25% do seu orçamento, o que os levou a adotar metodologias próprias de gestão da administração pública, que oferecem um ambiente propício à racionalização dos gastos na educação com vistas à melhoria de sua qualidade.

Consta do Plano de Gestão a informação de que a atuação da gestão pública orientada a resultados e a adoção de metodologias de planejamento, como o PDCA, são respostas ao desafio de ofertar um ensino público de qualidade. Esse é o modelo que norteia o Programa Ensino Integral.

O Plano de Gestão da escola deve ser formulado quadrienalmente com a participação quase efetiva de todos os segmentos da escola. Os professores devem participar ativamente da elaboração da proposta, para expressar a missão, os valores, os objetivos, as metas, os focos e as estratégias propostas como marcos orientadores da educação oferecida pela escola.

Em reuniões de pais e em Reuniões Pedagógicas o que foi proposto no Plano de Gestão deve ser socializado e avaliado com aqueles que se fazem presentes. É atribuição da equipe da escola analisar a situação local (isto é, no âmbito de influência da escola) com relação a sua problemática social, econômica e educacional, e a partir desse estudo, e propor medidas que possibilitem superar ou diminuir - no campo educacional - os efeitos dos problemas analisados.

A decisão sobre a aplicação dos recursos financeiros é de competência dos membros do Conselho de Escola e/ou APM. Dependendo da origem das verbas, devem estabelecer as prioridades no atendimento às necessidades da escola: manutenção dos equipamentos, material pedagógico e instalações, conservação, higiene, limpeza e preservação do patrimônio escolar. Além da decisão sobre o uso dos recursos financeiros, esses órgãos colegiados tem as atribuições de acompanhar, fiscalizar e aprovar as ações necessárias. Pautados pelos princípios da transparência, devem apresentar - para a comunidade escolar e local - balancetes que poderão ser analisados por todos na escola, para que as aplicações sejam verificadas.

Consta do Plano de Gestão que os membros do Grêmio Estudantil devem se reunir semanalmente com a Direção da Escola para avaliar seu plano de trabalho. Aos membros do Grêmio Estudantil são atribuídas as tarefas de ajudar na organização de festas, atuar como mediadores no horário do almoço dentro do refeitório e se corresponsabilizar pelo desenvolvimento das ações de projetos interdisciplinares realizados pela escola: palestras, debates, campanhas de conscientização e mural informativo.

O gestor deve ter consciência da necessidade de atuar com transparência tanto em sua tomada de decisões quanto em suas ações, para conseguir credibilidade, confiança e apoio da comunidade na busca de atingir os melhores resultados no trabalho escolar. Para tanto, sua transmissão de informações deve ser imediata e clara, buscando socializar - com professores, funcionários, alunos e pais - as informações que lhes dizem respeito, por meio de diálogo particular ou em reuniões, assim como em

comunicados, convites ou bilhetes. A divulgação do trabalho desenvolvido e dos principais fatos ocorridos deve ser realizada através de eventos e exposições diversas.

Os Planos de Ensino (Guias de Aprendizagem, 2014) devem estar em consonância com a Proposta Pedagógica, para atender aos interesses e necessidades da escola. O currículo apresenta informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar, e nesta perspectiva as ações educativas devem ser efetivadas. Declaram visar o aprimoramento do processo de avaliação, definindo coletivamente formas de registro e critérios para avaliar as competências e habilidades comuns a todas as áreas do currículo.

Nos finais dos bimestres a equipe gestora, juntamente com os professores, elabora gráficos sobre o rendimento escolar dos alunos a partir dos dados das atas bimestrais - deverá ser parâmetro para o aluno, para o professor e também para a direção e coordenação acompanharem o trabalho dos professores. É atribuição do tutor conversar individualmente com os alunos e procurar ouvir seus pontos de vista a fim de detectar aspectos a serem trabalhados, e ao mesmo tempo para que tenham consciência de seus avanços, no sentido de melhorar o processo ensino aprendizagem, e obter do aluno o compromisso de melhorar seu rendimento.

A escola recebe adolescentes portadores de necessidades educacionais especiais e portadores de necessidades físicas e os inclui nas mesmas salas de aula em que estudam os demais. O objetivo é que todos sejam tratados com respeito e mantenham laços de amizade, não importando etnia, raça, cor, gênero, opção sexual ou religião. Se algum aluno manifestar preconceito ou discriminação, o assunto será abordado durante as aulas ou em outro espaço escolar. No cotidiano da sala de aula os professores devem respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, e a escola deverá cuidar para que todos sejam tratados de acordo com suas necessidades. Durante a realização das atividades, deverá haver o cuidado com a presença e a participação de todos.

As Reuniões Pedagógicas constituem em espaços de formação contínua do professor e a melhoria da qualidade de ensino. Para que isso se concretize, nas ações de formação continuada da equipe escolar deverá haver troca de experiências vivenciadas, a fim de aprimorar o trabalho da escola. A formação continuada e em serviço objetiva o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como elevar a autoestima, tendo em vista a melhoria do atendimento às necessidades escolares cotidianas.

Durante o planejamento a equipe gestora discute com os profissionais de todos os segmentos, as normas legais dos direitos e deveres que lhes são conferidos, e os orientam sobre como proceder diante destas legislações. No planejamento a equipe escolar reelabora as normas de convivência que constam do Regimento Escolar para atender as leis e necessidades atuais. Existe também a proposta de os professores elaborarem com os alunos um contrato, e o que for proposto deverá ser cumprido em todas as aulas. Os alunos e seus pais e são informados sobre seus direitos e deveres bem como sobre as normas de convivência preestabelecidas para o ano letivo. No primeiro dia de aula os professores leem e discutem com os alunos parte do Regimento Escolar – direitos e deveres dos educadores e dos estudantes.

A documentação, escrituração e informação escolar, registros devidamente organizados, documentação dos alunos, diários de classe, estatísticas, legislação – todo este material é disponibilizado para pais e alunos. Os professores e funcionários deverão ter sua vida funcional regularizada/atualizada e sempre que possível suas demandas serão prontamente atendidas.

Além da Avaliação de Aprendizagem em Processo - AAP, é dever da escola realizar bimestralmente práticas de avaliação/autoavaliação da equipe escolar e dos alunos e socialização dos objetivos e metas alcançados pela Proposta Pedagógica - que deve privilegiar o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e seu Projeto de Vida, valendo-se do Currículo do Estado de São Paulo. Os temas transversais deverão ser trabalhados em sua contextualização e constantemente avaliados pela equipe gestora em Reuniões Pedagógicas. As orientações e as melhorias a serem atingidas devem ser planejadas a partir de sistemática análise dos resultados.

A equipe escolar registra, analisa e socializa as taxas de aprovação e reprovação com objetivo de fazer adequações, visando melhorar a qualidade de ensino. O caráter educativo do ambiente físico, social e cultural da escola deve ser observado na organização de seus espaços e práticas visando o rendimento escolar.

A escola deve realizar também levantamento sistemático para identificar as razões da frequência irregular dos estudantes às aulas - a escola deve ter uma pasta de registro com observações diárias sobre a frequência dos alunos e ligações telefônicas às famílias.

É atribuição da equipe analisar os resultados das Avaliações Externas, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP e Avaliação de

Aprendizagem em Processo - AAP. A análise deverá ocorrer durante o Planejamento, Reuniões Pedagógicas e será divulgada por meio de tabelas em Reuniões de Pais. As avaliações internas deverão ser cuidadosamente elaboradas pelos professores com o apoio dos professores coordenadores de área, em processo contínuo e sistemático com o objetivo de atingir as metas educacionais. Neste sentido, a avaliação interna da escola deverá ter propósito único: o de promover a melhoria do aprendizado dos alunos.

A transparência deverá integrar todas as ações da gestão de recursos financeiros, cuja aplicação deverá ser planejada, acompanhada, fiscalizada e aprovada pela Associação de Pais e Mestres - APM e pelos demais órgãos colegiados da escola, levando em conta as necessidades do projeto pedagógico, e será apresentada para a comunidade escolar por meio de balancetes expostos em Reuniões para que todos os envolvidos com a escola possam fazer sua análise.

Conforme Plano de Gestão, a Escola Estadual Oswaldo Aranha tem como eixo central a integração inter e multidisciplinar da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada do Currículo, tendo como objetivos:

- Introduzir as práticas e vivências de protagonismo com vistas à construção do "Projeto de Vida" e, concomitantemente, atividades/ações voltadas à aquisição pelos alunos das habilidades e competências previstas no Currículo da série em que se encontram.
- Oferecer jornada escolar ampliada com um amplo leque de oportunidades para garantir a excelência acadêmica. Enriquecer e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem de tal modo que, ao término da Educação Básica, esses jovens estejam preparados para ser protagonistas do desenvolvimento de seus Projetos de Vida e se realizem como cidadãos autônomos, solidários e competentes.
- Fortalecer a relação da equipe de educadores com os valores, princípios e premissas do Programa - os profissionais contam com um Regime de Dedicção Plena e Integral. Além disso, os educadores devem receber formação contínua para aprimorar suas competências e prática profissional, em um processo contínuo de aperfeiçoamento para favorecer o desenvolvimento

da Corresponsabilidade, ou seja, do compromisso de todo o corpo escolar com a aprendizagem dos estudantes.

- Sistematizar as práticas inovadoras replicáveis para a expansão do modelo do Ensino Integral para a rede.
- Atuar junto às famílias tendo em vista a compreensão das diretrizes do Ensino Integral e do Plano de Ação da escola.
- Promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem sucedida de todos os alunos.
- Ampliar não só o tempo escolar dos alunos, mas também o papel da escola em apoiá-los a serem sujeitos autônomos e capazes de criar seus próprios projetos de vida.
- Criar as condições de tempo e de espaço para materializar esse conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em todas as suas dimensões.

2.1.7 Avaliação do Ensino e da Aprendizagem - AAP

- Avaliação Diagnóstica - Avaliação de Aprendizagem em Processo - deve atender às recomendações pedagógicas propostas pela Resolução 74/2013. Caracteriza-se como ação desenvolvida de modo colaborativo entre a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional - CIMA e a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica - CGEB, que também conta com a contribuição de Professores do Núcleo Pedagógico de diferentes Diretorias de Ensino. Esta ação, fundamentada no Currículo do Estado de São Paulo, tem como objetivo fornecer indicadores qualitativos do processo de aprendizagem do educando a partir de habilidades prescritas no Currículo, e também subsidiar o trabalho do professor em sala de aula e elaborar estratégias de recuperação. No caso da Escola de Ensino Integral, as dificuldades dos alunos devem ser trabalhadas durante o Nivelamento
- Nivelamento - visa reconhecer as defasagens de conhecimento dos alunos entre anos/série e indica estratégias para compreendê-las e superá-las.

2.1.8 Planos de Ensino/ Guias de Aprendizagem

A escola dispõe dos Planos de Ensino e dos Guias de Aprendizagem que são instrumentos de gestão, e se destinam fundamentalmente a apresentar com objetividade os conteúdos, as habilidades e as atividades que serão desenvolvidas ao longo do bimestre em cada disciplina. O Guia de Aprendizagem tem como principal finalidade promover a sistematização da aprendizagem dos alunos e tem como objetivos:

- Favorecer o processo de construção do conhecimento do aluno a partir do acompanhamento das etapas do percurso de suas aprendizagens em cada disciplina;
- Indicar e informar as atividades propostas no bimestre;
- Apontar as fontes de referência e pesquisa;
- Prever atividades complementares, temas transversais e os valores, princípios e premissas a serem trabalhados no período;
- Permitir ao professor o acompanhamento e a reflexão sobre as ações pedagógicas desenvolvidas durante o bimestre.

2.2 Identificação e Caracterização da Escola Estadual Senador Adolfo Gordo

Escola Estadual Senador Adolfo Gordo, localizada na Rua Dom Armando Lombardi, 223 - Caxingui – São Paulo /SP.

2.2.1 Equipe de gestão

A escola conta com um Diretor de Escola, um Vice-Diretor e um Professor Coordenador Pedagógico.

2.2.2 Caracterização da unidade escolar - A história da Escola Senador Adolfo Gordo

Conforme livro de registro da Unidade Escolar, o Grupo Escolar do Caxingui foi criado pelo Decreto nº 17.698 de 26/11/1947, com seis classes, sendo instalado no dia 13 de dezembro de 1949 - Criada como Grupo Escolar do Caxingui.

Naquela época, a escola era considerada rural, devido às condições físicas do bairro. Estava instalada em um galpão de madeira, situado à Rua Progredior nº 23, funcionando com apenas duas horas de aula em cada período.

O bairro do Caxingui fica na antiga zona de influência da Cooperativa Agrícola de Cotia e era habitado massivamente por integrantes da colônia japonesa que trabalhavam nesta Cooperativa. A Escola foi criada com o objetivo de atender aos filhos desses imigrantes.

Em 14 de Dezembro de 1951 foi anexada ao Grupo Escolar do Caxingui, a Escola Mista do Bairro da Carioca.

No ano de 1952 a Unidade Escolar foi transferida para a Rua Sucuri, na praça municipal. Eram três galpões e uma minúscula sala para a área administrativa. Nessa época também foi criado o Serviço Dentário.

A Unidade Escolar funcionava em quatro períodos e, após a construção de mais um galpão, passou a funcionar em três períodos de aula.

A escola deveria ser transferida para um prédio municipal, entretanto foi escolhido outro local para a construção de um prédio novo em terreno doado pelo senhor Takumi, dono da granja da região.

A Escola se instalou então no atual endereço, à Rua Dom Armando Lombardi, nº 223, e passou a se chamar EEPG Chibata Miyakoshi, em homenagem ao mais antigo e ilustre imigrante que habitou o Bairro.

Pelo Decreto nº 22.065, de 19 de fevereiro de 1953, o estabelecimento passou a se denomina Grupo Escolar Senador Adolfo Gordo.

O Decreto Nº 51.334, de 29 de janeiro de 1969 do Estado de São Paulo criou os estabelecimentos de Ensino Médio e junto ao galpão anexo ao edifício da escola, o Ginásio Estadual do Caxingui, que oferecia o ensino de 1ª a 4ª série.

De acordo com a Lei nº 294, de 08 de julho de 1974 - Artigo 1º, o Ginásio Estadual do Caxingui recebeu a denominação de Escola Estadual de 1º Grau “Chibata Miyakoshi”.

Conforme Resolução SE nº 11/75 publicada no D.O.E. em 14 de fevereiro de 1975, foi criado o Ensino de 2º Grau no estabelecimento. Em 1978 a escola passou a se chamar Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus (EEPSG) “Senador Adolfo Gordo”.

Finalmente, no ano de 1996 a escola recebeu a denominação atual: EE Senador Adolfo Gordo, conforme Resolução SE nº 15/93 de 13.02.1996.

2.2.3 A clientela

Além de atender alguns alunos do bairro, a Escola Estadual Senador Adolfo Gordo atende também alunos de bairros vizinhos e de outros municípios, tais como Paraisópolis, Campo Limpo, Taboão da Serra, Itapecerica da Serra e Embu.

A escola, atende aos anos finais do ensino fundamental (5 salas), Ensino Médio (18 salas) e EJA (6 salas), num total 1.000 alunos, sendo 700 do ensino médio. Possui 30 alunos deficientes auditivos e 10 deficientes intelectuais. Quanto a infraestrutura, a escola tem um laboratório, uma cinemateca, uma biblioteca e sala de recursos para alunos com deficiências.

2.2.4 Linhas Básicas do Projeto Pedagógico da Escola

Conforme parâmetros da Secretaria de Estado da Educação, todas as escolas podem desenvolver projetos especiais voltados para atividades de recuperação da aprendizagem e orientação de estudos; organização e utilização de salas ambiente, de multimídias, de leitura e laboratórios; grupos de estudo e pesquisa; cultura e lazer; entre outros. Os projetos especiais, integrados aos objetivos da escola, são planejados e desenvolvidos pelos profissionais e aprovados nos termos das normas vigentes.

Na Escola Estadual Senador Adolfo Gordo, os projetos são desenvolvidos dependendo da necessidade diagnosticada, destaca-se como exemplo; projeto realizado em de julho de 2016, após os professores constatarem dificuldades dos alunos com interpretação de textos. Diante do diagnóstico, os professores propuseram um trabalho com leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros em todas as disciplinas, e nas reuniões pedagógicas socializavam os resultados.

O projeto cinema, desenvolvido com os alunos do ensino médio que eram convidados a assistirem filmes no contraturno e realizar discussões a respeito dos conteúdos, dos aspectos estéticos, para isso, contavam com professores voluntários que ajudavam na organização e acompanhamento dos alunos.

A escola desenvolve também, o projeto de estímulo a leitura, na biblioteca, com acompanhamento de três professoras readaptadas, os alunos lêem livros de interesse e preenchem fichas técnicas com recomendações de leituras para seus colegas e no final do ano o aluno com maior número de fichas, ganha um livro de sua escolha.

2.2.5 Dos Planos

O gerenciamento das ações intraescolares e a operacionalização da proposta pedagógica desta escola são consubstanciados em seu Plano de Gestão e tem duração quadrienal, contempla ações para garantir:

- Envolvimento de pais ou responsáveis no cotidiano escolar;
- Orientações individuais ou em grupo para mediar situações de conflito;
- Reuniões de orientação com pais ou responsáveis;
- Encaminhamento a serviços de orientação em situações de abuso de drogas, álcool, em caso de intimidação baseada em preconceitos ou assédio;
- Encaminhamento a serviços de saúde adequados quando o aluno apresentar distúrbios que estejam interferindo no processo de aprendizagem ou no ambiente escolar;
- Encaminhamento a serviços de assistência social existente, quando do conhecimento de situação do aluno que demande tal assistência especializada;
- Encaminhamento ao Conselho Tutelar em caso de abandono intelectual, moral ou material por parte de pais ou responsável.

2.2.6 Currículo

O currículo ministrado pela unidade escolar será consubstanciado por todas as ações voltadas para os objetivos educacionais, estabelecidos nos planos de curso e de ensino. A critério da Secretária de Educação do Estado de São Paulo, o currículo poderá conter disciplinas de apoio. As disciplinas de apoio curricular receberão o mesmo tratamento, que os demais componentes curriculares, para fins de promoção.

2.2.7 Progressão Continuada

No Ensino Fundamental, a unidade escolar adota o regime de Progressão Continuada com a finalidade de garantir a todos o direito de acesso, permanência e sucesso, regime este em que o aluno não será retido por aproveitamento no interior do

ciclo, desde que se submeta a todos os processos de avaliação e participe das atividades de recuperação relativas aos componentes em que demonstrar baixo rendimento.

2.2.8 Cursos/ciclos e modalidades de ensino

Atualmente a escola oferece as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio, EJA – Educação de Jovens e Adultos (Ensino Médio), Sala de Recursos (para atender aos alunos de inclusão, com deficiência mental), conta com uma professora especializada nesta modalidade e Telessala.

São objetivos da escola:

- Possibilitar ao educando oportunidades favoráveis ao seu pleno desenvolvimento, favorecendo a sua aprendizagem, o seu relacionamento e a descoberta de suas capacidades;
- Promover estudos necessários ao estudante, visando a aquisição dos conhecimentos estabelecidos para a Educação Básica;
- Manter o intercâmbio escola - comunidade, visando à integração do educando ao meio físico-social, o aproveitamento das experiências extraescolares e a colaboração de todos para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem;
- Garantir a elaboração e o desenvolvimento do projeto educacional da escola com a participação de todos;
- Utilizar de projetos para o melhor desenvolvimento do estudante, dando-lhe condições de concorrer no mercado de trabalho, com os pré-requisitos necessários à continuidade de estudos na Educação Superior;
- Elevar sistematicamente a qualidade de ensino oferecido aos estudantes;
- Formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres;
- Proporcionar um ambiente favorável ao estudo e ao ensino.

A educação escolar é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Os objetivos do ensino convergem para os fins mais amplos da educação nacional, expressos na Lei nº 9.394/1996. O Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

- O desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores, assim como o aprimoramento do estudante como pessoa incluindo o desenvolvimento intelectual e o senso crítico.

O Ensino Médio objetivará através de conteúdos, metodologias e formas de acompanhamento e avaliação:

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- Aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso I, garante o acesso ao Ensino Fundamental gratuito, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria. Esse dispositivo constitucional determina, portanto, o dever do Estado de promover a Educação de Jovens e Adultos, dando oportunidade a jovens e adultos para iniciar e/ou dar continuidade a seus estudos, tanto no ensino básico como na educação superior.

O modelo pedagógico visa assegurar:

- Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
- Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
- Quanto à proporcionalidade, à disposição e à alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

A Educação de Jovens e Adultos, na Escola Estadual Senador Adolfo Gordo, é oferecida em cursos presenciais, semestralmente, ou seja, cada semestre na Educação de Jovens e Adultos corresponde a um ano do ensino regular.

2.2.9 Avaliação do Ensino e Aprendizagem

A avaliação do ensino e da aprendizagem é realizado por meio de processos externos e internos. A avaliação interna é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, levando em consideração o diagnóstico da situação de aprendizagem do aluno. A avaliação interna do processo de ensino e de aprendizagem tem como objetivos:

- diagnosticar e registrar os progressos do aluno e suas dificuldades;
- possibilitar que os alunos se autoavaliem;

- orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- fundamentar as decisões de recuperação contínua e paralela da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos e orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

Em cada disciplina os alunos são avaliados por três ou mais instrumentos, utilizando-se: prova escrita, trabalho e atividades em sala/aulas. Nenhum dos instrumentos avaliativos poderá determinar mais do que 50% da síntese bimestral do aluno. Os estudantes são informados dos critérios e objetivos de cada instrumento de avaliação a ser utilizado. O registro dos resultados do processo de avaliação é realizado por meio de sínteses bimestrais e finais em cada disciplina.

Os resultados das avaliações são analisados com os alunos e comunicados aos pais ou responsáveis. Na avaliação de desempenho do aluno, os aspectos qualitativos prevalecerão sobre os quantitativos.

Em cada componente curricular as sínteses bimestrais e finais dos resultados das avaliações do aproveitamento do aluno deverão ser efetuadas em escala numérica de notas em números inteiros de zero a dez, considerando-se como patamar indicativo de desempenho escolar satisfatório a nota igual ou superior a cinco.

As sínteses bimestrais e finais e a frequência do aluno deverão ser registradas pelo professor nos diários de classe e posteriormente digitadas na plataforma da Secretaria Escolar Digital - SED, no prazo determinado pelo calendário escolar.

Os alunos com desempenho insatisfatório deverão - a critério do Conselho de Classe / Ano / Série ou Termo - cumprir atividades de recuperação durante o bimestre.

Ao final do ano letivo, o professor deverá emitir, simultaneamente, a nota relativa ao último bimestre e a nota final que expressará seu julgamento sobre a condição do aluno prosseguir seus estudos.

Quanto a avaliação externa do rendimento escolar (SARESP), tem por objetivo oferecer indicadores comparativos de desempenho para a tomada de decisões no âmbito da própria escola e nas diferentes esferas do sistema central e local.

A avaliação, a promoção e a certificação, seguem as mesmas determinações no Ensino Fundamental, Médio e na Educação de Jovens e Adultos, ou seja:

- Avaliação contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos;
- Possibilidades de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizado.

A Escola realiza Avaliação Diagnóstica AAP – Avaliação de Aprendizagem em Processo. Esta avaliação atende às recomendações pedagógicas propostas pela Resolução 74/2013. Essa ação, fundamentada no Currículo do Estado de São Paulo, tem como objetivo fornecer indicadores qualitativos do processo de aprendizagem do educando, a partir de habilidades prescritas no Currículo, e subsidiar o trabalho do professor em sala de aula e elaborar estratégias de recuperação. Com relação ao rendimento dos alunos, avaliam os resultados do IDESP.

O IDESP (principal indicador de qualidade da Educação paulista), criado em 2007, estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar de cada ciclo. Por esse motivo, a unidade escolar terá uma meta diferente para cada ciclo que oferecer.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INTEGRAL - ANÁLISE DAS PROPOSTAS DAS DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Este capítulo analisa o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e as Diretrizes do Programa Ensino Integral com propósito de identificar nos documentos consultados, a concepção de educação integral, a possibilidade de desenvolver uma educação integral em escola de tempo parcial e verificar como as duas instituições pesquisadas se apropriaram das proposições da educação integral, sendo uma escola de tempo parcial e uma de tempo integral.

Na introdução, com a intenção de contextualizar o interesse no objeto de pesquisa, descrevi minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, situando experiências e ações que hoje são colocadas no escopo da política de educação integral, destacando a importância das formas de aprendizado com a utilização de uma pluralidade de métodos a partir de interesses, objetivos e necessidades de aprendizagens, a respeito da importância da formação dos professores, do trabalho com projetos, da relação aluno/colega, aluno/professor e de entender o meio social e cultural dos alunos.

No decorrer da pesquisa, as fontes bibliográficas consultadas permitiram identificar nos movimentos de Educação Integral das últimas décadas uma enorme polissemia, centrada na ampliação do tempo. Embora não sejam sinônimos, tais termos carregam em seu significado a compreensão sobre a ampliação da jornada escolar do ponto de vista legal, como horas a mais na escola. Entretanto, é preciso atenção ao fato de que “Educação integral em tempo integral já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral, ou extensão do tempo de escolaridade, com educação integral” (Paro, 2009, p. 14).

Identificou-se também a ampliação de espaço, além da articulação do currículo, principalmente por meio de integração de disciplinas e ressignificação dos saberes. As mudanças curriculares vão desde agregar atividades no contraturno, até redesenhos curriculares mais complexos envolvendo toda a dinâmica escolar.

A fim de subsidiar a pesquisa com os princípios de educação integral, utilizou-se como fundamentação teórica: Paro (1988, 2009), Moll (2012), Cavaliere (2002) e Coelho (2004, 2009). Por ser uma pesquisa documental, possibilita compreender os dados passados numa espécie de reconstrução das vivências e do vivido. Guba e

Lincoln (1981) apresentam uma série de vantagens no uso de documentos na pesquisa. Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos. Resumem as vantagens do uso de documentos dizendo que uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhido.

No intuito de compreender a história da Educação Integral, foram apresentados um breve panorama da Educação Integral no Brasil, os marcos legais e o percurso da educação integral em São Paulo, com uma descrição sucinta dos Programas e Projetos estaduais e federais, com análise dos materiais publicados pela Secretaria Estadual de Educação, Diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI), os Cadernos Pedagógicos e de Gestão, Legislação e Currículo.

Constatou-se que os programas estaduais (ETI e PEI) atingem atualmente, 10,4% das escolas da rede pública estadual¹⁴, e os programas federais (Novo Mais Educação e PROEMI) totalizaram uma média de 60% até 2017 - mas em 2018 este número se reduzirá significativamente com a quantidade de escolas indicadas para aderirem ao Programa Novo Mais Educação. Apesar de a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), conforme a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e critérios definidos na Portaria nº 727 de 13 junho de 2017, esse número aumentará, porém não chegará a 30% das escolas públicas da rede estadual de São Paulo.

Diante disso, faz-se necessário rever algumas ações no sentido de qualificar a educação oferecida nas escolas de tempo parcial e na contribuição dos princípios da educação integral para esse processo de qualificação. É também necessário lembrar o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) quanto ao direito à educação, entendida de forma integral, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, numa proposta de um sistema articulado e integrado.

Na intenção de verificar como uma das escolas enfrentou o desafio de desenvolver uma educação integral em tempo integral, e como as duas unidades de ensino mencionadas trabalham com as condicionantes (tempo, espaço, infraestrutura e currículo) contempladas na educação integral, apresentou-se a caracterização das

¹⁴ Dados obtidos pela demanda interna da Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional - CIMA. Data base: maio/2017.

escolas com análise do Plano de Gestão. Além disso, no caso específico da Escola Estadual Oswaldo Aranha, também foi considerada a possibilidade de a concepção de educação integral estar associada ao legado histórico do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha entre 1962 e 1969.

Verificou-se que os Ginásios Vocacionais e a Escola Estadual Oswaldo Aranha se aproximam de vários conceitos e métodos quando se procuram alternativas para o planejamento escolar - temas como interdisciplinaridade, formação e regime de trabalho do professor, processo de autoavaliação dos alunos, trabalho em equipe e planejamento curricular específico e a importância da participação dos pais no processo educativo dos filhos. Nota-se como um dos pontos fortes do currículo do Ginásio Vocacional, o fato de incorporar a defesa da escola como instrumento de transformação da sociedade (Chiozzini, 2014). No entanto, existem diferenças significativas, é na composição curricular que a pedagogia dos ginásios vocacionais expressa toda compreensão complexa de escola sintonizada com o momento histórico, o currículo vai além da noção de um conjunto de disciplinas e um programa ordenado na concepção de um caminho previsível, sequencial, linear, estável e a ser cumprido num tempo rigidamente determinado.

Nos Ginásios Vocacionais vale destacar a criação de currículos para contextos diversificados, para sujeitos concretos com temas e conteúdos ligados à experiência vivida por eles, relacionados a seus interesses na vinculação com a cultura, base do desejo de aprender. Na proposta de Educação Integral vigente, essa diversificação do currículo também está presente, mas em outro contexto histórico. Por exemplo no vocacional os problemas socioeconômicos se apresentavam onde a escola estava inserida, com a participação de todos os profissionais, ou seja, emergia da própria necessidade local, o que não foi identificado na análise dos documentos pesquisados da Escola Estadual Oswaldo Aranha.

3.1 Educação Integral no Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

De acordo com o Currículo do Estado de São Paulo, a Secretaria Estadual da Educação em 2008 propôs um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Com isso, pretendeu apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das

aprendizagens dos alunos. Esse processo partiu das experiências práticas e dos conhecimentos acumulados. Ou seja, partiu da recuperação, da revisão e da sistematização de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de iniciativas realizadas. No intuito de fomentar o desenvolvimento curricular, a Secretaria da Educação tomou assim duas iniciativas complementares. A primeira delas foi realizar amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente. A segunda deu início a um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas do Estado de São Paulo.

Conforme citado, o Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo tem como princípios centrais:

a) **a escola que aprende:** enfatiza a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes com o trabalho colaborativo, com ações como a construção coletiva da proposta Pedagógica por meio da reflexão e prática compartilhadas.

b) **o currículo como espaço de cultura:** o currículo é considerado como expressão do conhecimento que existe na cultura científica, artística e humanista, adaptado para situações de aprendizagem e ensino. O conhecimento é tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforçando o sentido cultural da aprendizagem.

c) **as competências como referência:** ser referenciado em competências supõe que se aceite o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno. Competências, nesse sentido, caracterizam modos de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades.

d) **a prioridade para a competência de leitura e de escrita:** menciona que a diversidade de textos concorre para o reconhecimento dos gêneros como expressões históricas e culturais diversificadas, que vão se modificando ao longo do tempo. Pelo caráter essencial da competência de leitura e de escrita para a aprendizagem dos conteúdos curriculares de todas as áreas e disciplinas, a responsabilidade por sua aprendizagem e avaliação cabe a todos os professores, que devem transformar seu trabalho em oportunidades nas quais os alunos possam aprender e consigam consolidar o uso da Língua Portuguesa e das outras linguagens e códigos que fazem parte da cultura, bem como das formas de comunicação em cada uma delas. Destaca a importância do domínio das linguagens, o que representa um primordial elemento para a

conquista da autonomia - chave para o acesso a informações - permitindo a comunicação de ideias, a expressão de sentimentos e o diálogo, necessários à negociação dos significados e à aprendizagem continuada.

e) **a articulação das competências para aprender:** a aprendizagem é vista como o centro da atividade escolar, já que a escola não é a única detentora de informação e conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade. Essa preparação não exige maior quantidade de ensino (ou de conteúdos), mas melhor qualidade de aprendizagem. Os conteúdos são decisivos e por isso é indispensável aprender e continuar aprendendo os conteúdos escolares, mesmo fora da escola ou depois dela. Continuar aprendendo é a mais vital das competências que a educação deste século precisa desenvolver. Não só os conhecimentos com os quais a escola trabalha podem mudar, como a vida de cada um apresentará novas ênfases e necessidades, que precisarão ser continuamente supridas. Preparar-se para acompanhar esse movimento torna-se o grande desafio das novas gerações. Para isso o Currículo adota como competências para aprender aquelas que foram formuladas no referencial teórico do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem, 1998), entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora. Para cada uma das cinco competências do Enem transcritas a seguir apresenta-se a articulação com a competência de ler e escrever.

1- Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;

2- Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

3- Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

4- Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;

5- Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

f) **articulação com o mundo do trabalho:** a contextualização tem como norte os dispositivos da LDBEN, as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, que são obrigatórias, e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN do

Ensino Médio, também pertinentes para a educação básica como um todo, sobretudo para o segmento da 5ª série/6º ano em diante. A prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas. A preparação básica para o trabalho em determinada área profissional pode ser realizada em disciplinas de formação básica do Ensino Médio. As escolas, nesse caso, atribuiriam carga horária suficiente e tratamento pedagógico adequado às áreas ou disciplinas que melhor preparem seus alunos para o curso de educação profissional de nível técnico escolhido. Essa possibilidade fundamenta-se no pressuposto de que ênfases curriculares diferenciadas são equivalentes para a constituição das competências previstas na LDBEN, nas DCN para o Ensino Médio e na matriz de competências do Enem. Isso supõe um tipo de articulação entre currículos de formação geral e currículos de formação profissional, em que os primeiros se encarregam das competências básicas, fundamentando sua constituição em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional nesse ou em outro nível de escolarização. Supõe também que o tratamento oferecido às disciplinas do currículo do Ensino Médio não seja apenas propedêutico, tampouco voltado estritamente para o vestibular.

Portanto, no Currículo da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e nas Diretrizes do Programa Ensino Integral está explícita a perspectiva de que a educação integral deve ser assegurada a todos os alunos da Rede estadual, uma educação para o pleno desenvolvimento da pessoa, assegurando aos estudantes estratégias e metodologias para que possam responder aos desafios cotidianos e garantir um ensino que cumpra função orientadora, que proporcione a cada um dos alunos o desenvolvimento de competências imprescindíveis: cognitivas e socioemocionais e que o conceito de educação integral não pode se restringir à jornada escolar ampliada.

O Currículo considera a autonomia e a construção da identidade como pontos fundamentais da educação básica. A Autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) devem ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.

Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas.

Preparar indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural - num tempo em que a duração se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança, quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção - é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar.

O Currículo aponta um ponto relevante para se pensar o conteúdo e o sentido da escola é a complexidade da ambiência cultural, das dimensões sociais, econômicas e políticas, a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano. Apropriar-se ou não desses conhecimentos pode ser um instrumento da ampliação das liberdades ou mais um fator de exclusão.

Valorizam-se as características afetivas e cognitivas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinentes em situações complexas. Torna-se necessário então retomar a reflexão sobre as escolhas feitas, para avaliar se fortalecem os alunos na compreensão da prática social, se preservam e enriquecem o patrimônio da cultura local, se são abrangentes para incluir múltiplas vozes presentes na prática social.

3.2 Educação Integral nas escolas pesquisadas

Analisando a concepção de educação integral presente nas duas escolas, o currículo prescrito exerce um papel central no funcionamento das unidades escolares, estabelecendo marcos gerais para a organização espaço-temporal das instituições e para a organização didático-pedagógica. Além disso, o currículo explicita as finalidades sociopolíticas do projeto educacional, estabelece metas de aprendizado, monitoramento dessas metas, sistemas de avaliação e políticas de responsabilização e formação continuada dos professores.

Por ser o currículo elemento de centralidade na extensão da jornada educativa em que se efetivam as principais mudanças na dinâmica escolar, vale citar Sacristán (2000), quando esclarece que o currículo não é um conceito, mas uma construção social e cultural definida pelo momento histórico de uma determinada época. Expressa a função socializadora e cultural de determinada instituição, reagrupando em torno de si uma série de subsistemas ou práticas diversas - entre elas a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que chamamos de ensino. Segundo o autor, o currículo reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos. Portanto torna-se tema de estudos de

diferentes forças sociais, grupos de profissionais, filosofias, não admitindo como tema o reducionismo de nenhuma disciplina que tradicionalmente agrupa o conhecimento sobre os fatos educativos.

Quando nos referimos ao currículo, não estamos levando em conta somente as orientações curriculares, as matrizes que determinam a quantidade de disciplinas, carga horária, tempo determinado para cada aula, assim como a quantidade de tempo que os alunos deverão estar na escola. O currículo é mais que isso. Envolve todo o movimento da formação escolar e nela as relações estabelecidas no interior da instituição de ensino, sejam elas administrativas, pedagógicas, epistêmicas ou políticas.

Nesta pesquisa, a análise dos documentos permitiu identificar que a educação integral surge como desejo de democratização e busca por um desenvolvimento humano mais igualitário. Segundo Giolo (2012), este desejo impõe o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente marcadas pelo sistema educacional e dada, entre outros aspectos, pela entrada tardia das camadas populares na escola em condições adversas. Nesse sentido, a educação integral se confunde com a própria história da educação.

Cavaliere (2002) relata que nos últimos anos as escolas passaram a assumir responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre tomou para si. Assim, a base da concepção de Educação de tempo integral é a predisposição de receber os educandos como indivíduos multidimensionais. É preciso que a escola seja um ambiente no qual o educando vivencie experiências democráticas, e só a partir daí será possível construir uma nova identidade escolar, que na prática engloba um conjunto de atividades mais diversificadas, integrando e sendo integradas ao currículo pedagógico escolar, que inclua conhecimentos gerais, culturais, artísticos, saúde, esportes e trabalho, visando assim uma formação mais completa do ser humano. Por sua vez, isso leva ao diálogo e reflexão sobre o conceito e experiência em educação de tempo integral.

No que se refere ao tempo parcial, a Escola Senador Adolfo Gordo tem como princípios presentes no Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo o seguinte: a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e escrita (nisso a avaliação externa tem uma forte influência, pois tende a privilegiar o trabalho com Língua Portuguesa e Matemática); a articulação das competências para aprender; e a

contextualização no mundo do trabalho. Além dos aspectos curriculares, há também os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos.

A respeito da avaliação do ensino e da aprendizagem, os alunos são avaliados por três ou mais instrumentos: prova escrita, trabalho e atividades em sala de aula. A avaliação é contínua e cumulativa, os aspectos qualitativos prevalecem sobre os dados quantitativos e tem como objetivos orientar atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

Os objetivos do ensino dessa escola são: o desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como foco o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores, incluindo o desenvolvimento intelectual e o senso crítico.

O Ensino Médio tem como objetivos a consolidação e o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania; o aprimoramento do estudante como pessoa, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Nota-se que apesar dos princípios estarem presentes nos documentos, não são oferecidos meios para concretizá-los.

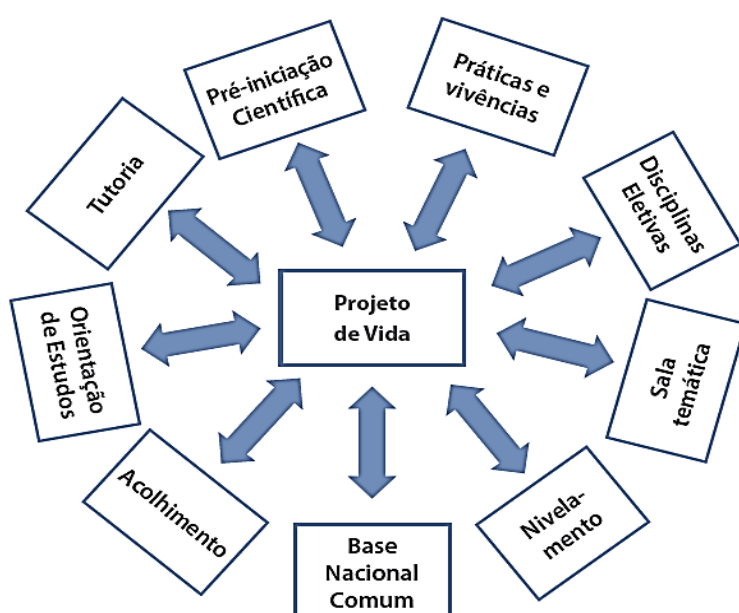
Vale lembrar que a Escola Senador Adolfo Gordo apresenta o dobro do número de alunos atendidos na Escola Oswaldo Aranha e oferece Ensino Fundamental - anos finais, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, possui 40 alunos deficiente auditivos e intelectuais, além de um número menor de funcionários. As escolas de tempo parcial contam com docentes de diversas categorias, sendo que a alguns foram atribuídas poucas aulas e conseqüentemente, estes não criam vínculo com a escola e não participam das reuniões pedagógicas, o que dificulta sua integração e sua formação continuada.

A Escola Oswaldo Aranha, de ensino integral, além dos princípios presentes no Currículo da Secretaria, apresenta como eixo central a integração da Base Nacional Comum com a Parte Diversificada do Currículo, e tem como fatores subjetivos a referência e a excelência, e como fator objetivo o próprio tempo despendido nos estudos. Além disso, conta com metodologias integradoras que alicerçam a promoção do protagonismo dos estudantes e do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, apoiando a integração do currículo e das aprendizagens previstas nos

componentes das áreas de conhecimentos. Como diferença significativa tem a dedicação exclusiva de professores, a formação continuada, os salários diferenciados e um maior monitoramento e supervisão dos órgãos centrais.

O trabalho com valores perpassa todo o projeto pedagógico da escola e tem como eixo central as aulas de Projeto de Vida no Ensino Fundamental. A Figura seguinte, representa o Projeto de Vida como eixo central da escola, alicerçado na Base Nacional Comum e articulado a todas as metodologias do Programa. (Diretrizes do Programa Ensino Integral, p. 23. 2014).

Figura 8 - O Projeto de Vida como eixo central da escola



Fonte: Caderno Modelo de Gestão, 2014

A partir dos dados das atas bimestrais sobre o rendimento escolar dos alunos, quanto à avaliação de seu rendimento, nos finais dos bimestres a equipe gestora e os professores devem elaborar gráficos que servirão como parâmetro para o professor, o aluno, a direção e a coordenação. A avaliação interna deve ser cuidadosamente elaborada pelos professores, com o apoio dos professores coordenadores de área, pautadas num processo contínuo e sistemático para atingir as metas educacionais, tendo como único propósito promover a melhoria do aprendizado dos alunos.

Conforme citado nos capítulos anteriores, as escolas com o PEI seguem uma proposta de trabalho diferenciada da assumida pelas demais escolas da rede estadual, incluindo as atividades complementares e metodologias diferenciadas. Todas as ações

das escolas PEI têm que ser devidamente planejadas e têm como objetivo criar condições para que os alunos possam desenvolver suas potencialidades pessoais, culturais e sociais, além de contribuir para a formação de alunos autônomos, solidários e competentes, por meio do trabalho com valores (humanos, sociais, culturais, dentre outros) e da excelência acadêmica. Objetivam que os alunos tenham oportunidade de desenvolver habilidades exigidas pela sociedade contemporânea e que lhes proporcionarão as condições necessárias para a construção de um Projeto de Vida.

No Ensino Médio, as aulas visam o autoconhecimento com foco para escolha e busca de caminhos profissionais e acadêmicos com temas relacionados à cidadania e valores pessoais e sociais.

Nas escolas de ensino integral cada etapa tem uma atividade específica para contribuir no desenvolvimento da autonomia e do senso de responsabilidade dos alunos. A ideia de Corresponsabilidade entre educadores e educandos perpassa todo projeto educacional das escolas do Programa. Verifica-se que a aprendizagem precisa estimular a convivência e o respeito entre os pares, além da metodologia adotada visar proporcionar momentos de análise e reflexão. Para isso, os educadores devem planejar, definindo metas que busquem a totalidade dos conhecimentos não fragmentados. Prevê espaços para os professores planejarem, além da formação que é ofertada pela Secretaria de Educação. Vale lembrar que as escolas participantes do PEI têm que ter estrutura, organização, funcionamento, quadro de pessoal próprios, independentemente do módulo de pessoal em vigor para as escolas estaduais, e os alunos têm atendimento direcionado e contínuo.

No entanto há problemas a se resolver. Em diferentes momentos e/ou documentos, enfatiza-se que a educação integral deve formar cidadãos. Vale lembrar que a questão da formação para a cidadania apareceu já nos primeiros escritos de Rousseau. E que com a crescente urbanização da população - notadamente a partir de meados do século XVIII na Europa - surgiu a demanda pela educação massiva. Foi se formando um consenso sobre a importância da educação para a democracia e a cidadania, consenso que se reforçou com a contribuição de Dewey e Paulo Freire. (Fischman; Haas, 2012)

A noção de cidadania inclui a ideia da igualdade de todos perante a lei. Porém essa igualdade é idealizada, na medida que a própria Constituição de 1988 reconhece que é preciso restabelecer a igualdade, pois nosso país esta repleto de desigualdades.

Além disso, com o acelerado processo de globalização que vivemos, não se definiu se a educação deverá formar cidadãos identificados com o Estado nacional ou se deverá formar cidadãos globais - visto a crescente onda de migrações.

Outra contradição quanto a essa questão diz respeito à proposta de formação dos alunos em atividades como a dos Grêmios, Líderes de turma e Clubes Juvenis: embora visem também a formação de líderes, traz com ela a ideia de ação coletiva, para novas conquistas ou manutenção de direitos comunitários ameaçados. Será possível conciliar equilibradamente a ênfase no coletivo e a da formulação do Projeto de Vida, necessariamente individual?

Diante da necessidade de se refletir a respeito de todas estas dificuldades, evidencia-se fortemente que o professorado precisa ser muito bem preparado, tendo clareza em relação ao conceito de cidadania e, posteriormente, saber quais ações podem efetivamente fomentar o aluno a se tornar um cidadão crítico, participativo e com compromissos que vão além da esfera individual.

3.3 Desafios da Educação Integral na Rede Pública do Estado de São Paulo

Para responder adequadamente ao desafio da educação integral na rede pública do Estado de São Paulo, parece importante considerar como as relações sociais estão se efetivando, e quais ordenamentos familiares e profissionais estão sendo delineados no mundo contemporâneo. A partir dessa primeira orientação é preciso reconhecer e atualizar o perfil dos estudantes que frequentam a rede pública do Estado de São Paulo: Onde vivem? Como vivem? O que querem? O que já sabem? O que precisam saber? Como se relacionam com a escola, com a aprendizagem e com seus projetos de vida? É imprescindível fazer essa leitura das representações e expectativas dos estudantes, para a partir daí o professor possa reconhecer os caminhos e apoiar a aprendizagem.

A partir da constatação das atuais dinâmicas de comunicação, desenvolvimento tecnológico e o amplo leque de conhecimentos e saberes produzidos e atualizados por meio da crescente especialização científica, parece fundamental oferecer uma educação capaz de fornecer subsídios para acessar e adequar todo esse conhecimento para atender necessidades, pessoais, sociais e políticas dos cidadãos.

Nesse sentido, a demanda por atualização pedagógica exige o desenvolvimento de metodologias integradoras, capazes de fornecer elementos que permitam aos estudantes a leitura de mundo, de forma que possam pensar e atuar responsavelmente

em diferentes situações. Contudo, no contexto da educação integral, metodologias integradoras, mais do que o acesso e a integração do conhecimento científico, num plano mais amplo, demandam o desenvolvimento de certas disposições para que o conhecimento disponível seja acessado e utilizado de forma criativa e solidária para o bem comum.

O desenvolvimento integral pressupõe que as áreas do conhecimento além da aquisição da especificidade dos saberes técnicos e científicos, favoreçam um desenvolvimento que valorize os saberes comuns e experiências plurais. Dessa forma, os componentes curriculares e seus referenciais teóricos devem ser passíveis de novos arranjos.

A partir das experiências recentes, costuma-se entender a educação integral fundamentado na ampliação do tempo na escola com a oferta de outros conteúdos por meio de oficinas ou adicionando outras disciplinas. Entretanto, o ponto fundamental da educação integral está na possibilidade de integração dos saberes. Nesse contexto não faz sentido o currículo apresentar disciplinas fragmentadas. Ainda, neste mesmo contexto de integração curricular visando uma educação integral, é fundamental a promoção da relação do conhecimento com a experiência.

É preciso reconhecer que as diferentes disciplinas exigem formas específicas de ensino, o que não significa reproduzir os mesmos caminhos, pois não há como negar as particularidades metodológicas das diferentes disciplinas. Eleger aprendizagens comuns a várias disciplinas pode constituir um bom caminho para se chegar ao conhecimento, numa lógica investigativa, que permita explorar as diversas possibilidades de aprendizagem dos alunos. Agregar por áreas propicia relações mais consistentes dos conteúdos entre si e com a cultura de origem dos alunos; e ainda, ao estabelecer metas ligadas a objetivos comuns ou mais amplos do que o domínio de conteúdos isolados, as várias formas de integração podem alicerçar melhor um processo contínuo de avaliação.

A educação integral pressupõe a "articulação de conhecimentos, de saberes, de vivências, que fazem parte da constituição mesma do ser humano e que vincula o processo humanizador para qual a escola precisa abrir a porta" (Coelho, 2009).

O desenvolvimento humano em quatro dimensões - ser, conviver, conhecer e fazer no contexto da aprendizagem - ocorre por processo contínuo e integrado por meio das experiências que não são fruto apenas de impressões sensoriais, pois os significados e valores que elas adquirem são atribuídos socialmente e a apropriação desses significados é resultado da interação entre seres humanos. Dessa forma, a perspectiva de

uma educação integral deve agregar de forma intrínseca elementos da formação, superando a fragmentação e a hierarquização do conhecimento e da experiência.

Um caminho seria o trabalho com metodologia por projetos para a efetivação de trabalhos pedagógicos na busca pela articulação e comunicação entre as disciplinas, no sentido de integrar as áreas do conhecimento através da pesquisa e mediação dos professores e estudantes, além do que esta metodologia se constitui em mudança curricular quando não prevê um tempo cronometrado para cada atividade, atribuindo sentido ao ensino e a aprendizagem.

Analisando os documentos descritos, constatou-se no contexto dos tempos e espaços da vida que essa relação intrínseca entre formação científica e filosófica deve se fazer presente nos diferentes momentos do cotidiano escolar. A avaliação, por exemplo, deve ser efetivada de forma a contemplar e integrar experiências, além dos conteúdos, competências e habilidades.

Finalmente, resta reiterar aqui a confirmação da hipótese de que a educação integral não se restringe apenas ao tempo de permanência do aluno na escola, sendo possível realizar uma proposta de educação integral em tempo parcial. E que apesar de a jornada estendida ser um fator diferencial, a metodologia de projetos pode ser uma alternativa, uma vez que esta é capaz de compor a integração curricular na escola, atribuindo sentido ao ensino e a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou trazer respostas para as questões referentes à educação integral, utilizando como objeto de pesquisa duas escolas da rede estadual de São Paulo, na perspectiva da possibilidade do desenvolvimento de uma educação integral em tempo parcial e de constatar como as duas instituições se apropriaram das proposições da educação integral. Como procedimento de pesquisa, optou-se por realizar um levantamento bibliográfico e análise de documentos (Diretrizes do Programa Ensino Integral (PEI), modelos pedagógicos, legislação, instrumentos de Gestão e monitoramento e Currículo), que registram a experiência desenvolvida nas duas escolas analisadas.

Como já referido, partiu-se do pressuposto de que a educação integral não se restringe apenas ao tempo de permanência do aluno na escola, sendo possível realizar uma proposta de educação integral em escolas de tempo parcial.

Ao longo da pesquisa construiu-se um conceito de Educação Integral à luz dos autores que auxiliaram a fundamentação teórica deste trabalho e do Currículo do Estado de São Paulo. Do ponto de vista metodológico, foram utilizados os referenciais da chamada pesquisa qualitativa, baseados, sobretudo, nos autores que auxiliaram na compreensão e análise dos documentos.

A pesquisa possibilitou observar que os aspectos referentes à concepção de Educação Integral estão sendo trabalhados de maneira distinta nas escolas estaduais. Esta constatação revela uma limitação não só por conta da compreensão desta temática, como pelo fato de a jornada estendida ser um fator diferencial, sinalizando para a necessidade da ampliação do debate a respeito de educação integral em escola de tempo parcial.

No percurso da pesquisa evidenciou-se, a partir da análise de alguns dos documentos das unidades escolares que se limitam ao chamado currículo prescrito, que apesar de as atividades desenvolvidas nas escolas analisadas revelarem um esforço significativo na elevação da qualidade da educação, ainda há desafios a serem superados. Os textos das propostas não explicitam como trabalhar na escola os conhecimentos oriundos da cultura dos estudantes. Mesmo que as propostas considerem que os saberes dos estudantes devam ser valorizados, não mencionam como devem ser integrados ao currículo, assim como também não se referem ao fato de esses saberes serem

constitutivos de culturas diversas e como tais formarem os sujeitos, seus modos de agir e pensar.

Entretanto, para sinalizar se as escolas seguem essa perspectiva de currículo - especialmente no que tange à educação integral e à integração das disciplinas e ressignificação dos saberes escolares, um caminho seria analisar as atividades oferecidas nas escolas PEI, tanto para o Ensino Fundamental - anos finais quanto para o Ensino Médio nas aulas de disciplinas eletivas (dependendo da especificidade dos temas e conteúdos selecionados), além dos cadernos de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo de todas as disciplinas da base comum.

No entanto, é necessário considerar - no âmbito da educação integral - a importância do Projeto Político Pedagógico, do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática, da organização da escola e o quanto o lado político regimental da organização do ensino público favorece a educação integral como uma educação orgânica, sequencial e articulada com outros tempos e espaços de convívio social.

Observa-se na bibliografia consultada, na perspectiva da Educação Integral, que o conceito de tempo integral suscita várias discussões a respeito da articulação dos saberes dos alunos e comunidades, com diferentes linguagens e experiências que envolvem e integram conhecimentos. Importante citar as formas de gestão e organização da instituição (escola, organização social ou projeto), sua relação com o território, a rede de agentes envolvidos, as práticas pedagógicas (como trabalho com projetos, utilização das novas tecnologias, formação de educadores) e as estratégias de avaliação.

Verifica-se que a questão da educação integral vem se apresentando como um grande desafio que carece de recursos, pesquisas, diálogo, comprometimento, valorização e formação continuada dos profissionais da educação, projetos pedagógicos compatíveis com a realidade e capazes de orientar e estruturar um trabalho voltado para as mudanças que necessitam ser materializadas nas escolas, principalmente no que se refere à integração curricular e à valorização de saberes oriundos das diferentes culturas e conhecimentos que chegam às instituições de ensino.

Conclusivamente, educação integral depende, sobretudo, de relações que visam a integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. Podemos afirmar que as escolas analisadas caminham em patamares distintos, mas que de alguma forma

sinalizam para uma concepção de educação integral presente na rede. Nesse sentido, as condições institucionais favoráveis são imprescindíveis para viabilizá-la.

Ao realizar este trabalho, percebi uma lacuna quanto à avaliação da educação integral do ponto de vista do alunado. Será que os alunos de escolas de tempo parcial avaliam a proposta da mesma maneira que os da escola de tempo integral? Como ambos os grupos de alunos percebem a qualidade do ensino que essas instituições lhes propiciam? Uma pesquisa neste sentido pode ser um caminho a trilhar, e que concretizaria a proposta de levar em consideração os saberes dos estudantes, e também sua opinião.

Diante do exposto, almeja-se que este trabalho possa servir para estudos futuros, contribuindo com a temática da educação integral, especialmente nas escolas de tempo parcial e que possa fomentar discussões e reflexões sobre a importância do currículo quando se pensa na perspectivada educação integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira. *Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal*. Tese (Doutorado). PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.
- BACELLAR, Carlos. *Uso e mau uso dos arquivos*. In: BASSANEZI, Carla Pinsky (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BARBOSA, Rafael Conde. *Aprendizagens e relações no tempo e espaços escolares: suas ressignificações no contexto do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado). PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.
- BONATO, N. M. C. *Os arquivos escolares como fonte para a história da educação*. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n.10, p. 193-220, jul./dez., 2005.
- CAVALIERE, Ana. Maria. *Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil*. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- _____. *Tempo de escola e qualidade na educação pública*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07.11.2016.
- CHIOZZINI, Daniel Ferraz. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969)*. Tese (Doutorado). UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, 2010. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000477403&fd=y>. Acesso em 07.11.2016.
- _____. *Os Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo – um projeto experimental em busca de uma educação transformadora*. *Revista do Arquivo*, Rio Claro, n.13, p.57-61, jun.2014. Disponível em: <http://www.aphrioclaro.sp.gov.br/wp-content/uploads/2016/07/REVISTA_N_13__JUNHO_2014.pdf>. Acesso em: 10.nov.2017
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. *Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental*. Caxambu, MG: ANPED, 2004.
- _____. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, 2009.

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

FISCHMAN, Gustavo E.; HASS. Cidadania. Revista Educação & Realidade - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre - RS - Brasil, v. 37, n. 2, p. 439-466, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 06.02.2018.

GIOLO, Jaime. *Educação de tempo integral*: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et alii. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

GIOVANNI, Geraldo e SOUZA, Aparecida Neri de. *Criança na escola?* Programa de Formação Integral da Criança. Educ. Soc.[online]. 1999, vol.20 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>>. Acesso em 09.11.2016

GUBA.E.G. e LINCOLN,Y. S. *Effective Evaluation*. San Francisco, Ca., Jossey - Bass, 1981.

LE GOFF, J. *Documento/monumento*. História e Memória. 4ª. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

LIBÂNEO. José Carlos. *Organização e Gesto da Escola: Teoria e Prática*. 5ª edição. Goiânia. Alternativa, 2004.

LIMA, Alcimar Alves de Souza; ROVAI, Esméria. *Escola como desejo e movimento: novos paradigmas, novos olhares para a educação*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Edilene Eva de. *Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

MEDEIROS, R. H. A. *Arquivos escolares – breve introdução a seu conhecimento*. In: Colóquio do Museu Pedagógico, 3., Vitória da Conquista. Anais. Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003.

MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARO, Vitor Henrique. *Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade*. In: COELHO, Lígia M.C.C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988.

QUARESMA, Daniel Gelinei. *Gestão democrática na escola de ensino integral: limites e possibilidade*. Dissertação (Mestrado). PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

RIBEIRO, Marcos Luiz. *A educação integral e as ações socioeducativas complementares em organizações não governamentais vinculadas ao programa "Centro para Crianças e Adolescentes"*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP -2016.

SACRISTAN, Jose Gimeno. *O Currículo: uma Reflexão Sobre a Prática*. Tradução: Ernani F. Fonseca Rosa. 3. ed., São Paulo: Artmed, 2000.

SILVA, Odair Vieira da. *Trajetória histórica da educação escolar brasileira: análise reflexiva sobre as políticas públicas de educação em tempo integral*. Revista científica eletrônica de pedagogia – ISSN: 1678-300X. Ano VIII – Número 16 – julho de 2010 – Periódico semestral. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/RZlpLbZvikizJtb_2013-7-10-12-0-56.pdf>. Acesso em: 07.11.2016.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1971.

VENDRAMINI, Carlos Alberto. *Educação de Tempo integral: Um estudo exploratório em um município do interior paulista*. Dissertação de Mestrado. USP - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2017.

DOCUMENTOS LEGAIS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Decreto n 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação.

BRASIL. Decreto n 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013.

BRASIL. Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28.09.2016.

BRASIL. Lei n 12.796 de 04.04.2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. Lei n 13.005, de 25 de junho de 2014. Cria o Plano Nacional de Educação (PNE).

BRASIL. Lei n 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. Portaria n 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.

BRASIL. Portaria n 971, de 9 de outubro de 2009. Institui no âmbito do Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador.

BRASIL. Portaria n 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental.

BRASIL. Resolução MEC/CNE/CEB n 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Resolução CD/FNDE/MEC n 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

BRASIL. Resolução CD/FNDE/MEC n 17, de 22 de dezembro de 2017. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação.

BRASIL. Informações do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Disponível em: <<http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>. Acesso 08.11.2017.

BRASIL. Informações básicas do Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>>. Acesso em 28.10.2016.

BRASIL. Informações básicas do Programa Mais Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso 28.09.2016

SÃO PAULO. Estado. Decreto n 7.400, de 30 de dezembro de 1975 - Estabelece a estrutura da Rede Oficial de Ensino do Estado e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Estado. Decreto n 17.698, de 26/11/1947 - Aprova a Consolidação mandada elaborar pelo Decreto n. 17.211, de 13 de maio de 1947 - Constitui Comissão encarregada de organizar projeto de Consolidação das Leis do Ensino.

SÃO PAULO. Estado. Decreto n 22.065, de 19 de fevereiro de 1953 - Dá a denominação de "Senador Adolfo Gordo", ao Grupo Escolar de Caxíngui, na Capital.

SÃO PAULO. Estado. Decreto n 38.643, de 27 de junho de 1961 - Regulamenta a Lei n 6.052, de 3 de fevereiro de 1961, que dispõe sobre o Ensino Industrial, Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas e Cursos Vocacionais.

SÃO PAULO. Estado. Decreto n 51.334, de 29 de janeiro de 1969 - Cria os estabelecimentos de ensino médio que especifica e dá outras providências.

SÃO PAULO. Estado. Decreto n 52.460, de 5 de junho de 1970 - Dispõe sobre integração de ginásios na rede comum de estabelecimentos de ensino oficial e da providências correlatas.

SÃO PAULO. Estado. Decreto n 57.121, de 11 de julho de 2011- Institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico - REDE, da Secretaria da Educação.

SÃO PAULO. Estado. Decreto n 59.354, de 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. Estado. Lei n 294, de 8 de julho de 1974. Dá a denominação de Escola Estadual de 1º Grau ‘Chibata Miyakoshi’ ao Ginásio Estadual do Caxingui, na Capital.

SÃO PAULO. Estado. Lei n 500, de 13 de novembro de 1974. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1974/lei-500-13.11.1974.html>>. Acesso em 16.12.2016.

SÃO PAULO. Estado. Lei n 3.744, de 24 de janeiro de 1957- Dispõe sobre criação de um ginásio oficial na cidade de Maracaí e no 31.º subdistrito (Ibirapuera) do distrito da sede do município da Capital.

SÃO PAULO. Estado. Lei n 6.281, de 13 de setembro de 1961- Denomina "Oswaldo Aranha" ao Ginásio Estadual de Ibirapuera, nesta capital.

SÃO PAULO. Estado. Lei Complementar n 1.010, de 01.06.2007. Dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência - SPPREV. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2007/lei.complementar-1010-01.06.2007.html>>. Acesso em 21.out.2016

SÃO PAULO. Estado. Lei Complementar n 1.164, de 04 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de Ensino Médio de período integral, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Estado. Lei Complementar n 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais.

SÃO PAULO. Estado. Resolução SE n 15, de 13 de fevereiro de 1996 - Dispõe sobre procedimentos quanto à autorização de transformação de escolas, instalação, criação e extinção de classes.

SÃO PAULO. Estado. Resolução n 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. Estado. Resolução n 52, de 2 de outubro de 2014. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Estado. Resolução n 60, de 6 de dezembro de 2017 – Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI

SÃO PAULO. Estado. Resolução n 68, de 17 de dezembro de 2014. Dispõe sobre o processo de avaliação dos profissionais que integram as equipes escolares das escolas estaduais do Programa Ensino Integral.

SÃO PAULO. Estado. Resolução SE n 74, de 8 de novembro de 2013 - Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Estado. Resolução n 89, de 09 de dezembro 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral.

SÃO PAULO. Estado. Resolução SE 96/2012. Dispõe sobre o processo de avaliação das equipes escolares e estabelece os critérios para permanência de profissionais nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. 2ª edição. São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de Formação das equipes escolares: Ensino Integral; Caderno do Gestor. Volume.1. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes do Programa Ensino Integral. 1ª edição, São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Modelo de gestão de desempenho das equipes escolares: Ensino Integral; Caderno do Gestor. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Modelo de Gestão do Ensino Integral. Caderno do Gestor. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Modelo Pedagógico do Programa de Ensino Integral nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Mundo do Trabalho - Ensino Integral. Material cedido pelo Instituto Unibanco. Caderno do Professor. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Políticas públicas e educação: o novo modelo de escola de tempo integral; texto de Herman Voorwald, Valéria de Souza; organização, n. 2. São Paulo: SE, 2014, p.27.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Preparação Acadêmica - Ensino Integral; Caderno do Professor. São Paulo: SE, 2014.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação. Projeto de Vida - Ensino Fundamental, Caderno do Aluno. São Paulo: SE, 2014.

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

SÃO PAULO. Informações básicas do Programa Ensino Integral. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>>. Acesso em 08.11.2017.

SÃO PAULO. Informações básicas do Programa Mais Educação e PROEMI. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br> - Acesso em: 28.10.2016

SÃO PAULO. Informações básicas do Programa REDE/VENCE. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/vence>>. Acesso em 06.05.2017.