

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Luís Lopes do Nascimento**

**O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL  
DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: BOAS PRÁTICAS ESCOLARES E  
IDEB**

**São Caetano do Sul - SP  
2024**

**LUÍS LOPES DO NASCIMENTO**

**O PROGRAMA ENSINO INTEGRAL EM UMA ESCOLA ESTADUAL  
DE SÃO BERNARDO DO CAMPO: BOAS PRÁTICAS ESCOLARES E  
IDEB**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Municipal de São Caetano  
do Sul como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de  
Professores e Gestores**

**Orientador: Prof. Dr. Marco Wandercil**

**São Caetano do Sul - SP  
2024**

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

Nascimento, Luís Lopes do.

O Programa Ensino Integral nas Escolas Estaduais de São Bernardo do Campo: boas práticas escolares e Ideb. / Luís Lopes do Nascimento. - 2024. 82f.

Orientador: Prof. Dr. Marco Wandercil. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS – São Caetano do Sul, 2024.

Boas Práticas; Programa Ensino Integral (PEI) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). I. Wandercil, Marco. II Título.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 07 / 08 / 2024 pela Banca  
Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Marco Wandercil (USCS)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

Prof. Dr. Edivaldo Cesar Camarotti Martins (PUC-Campinas)

Dedico este trabalho ao meu núcleo familiar...

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço à minha esposa e aos meus dois filhos, por me apoiarem nos momentos de grandes desafios. Agradeço também ao meu orientador, pessoa de grande generosidade, que me acompanhou nesta pesquisa de forma tão diligente; aos professores doutores da USCS que fizeram parte desse período tão significativa para a minha vida profissional; e à banca examinadora, por fazer parte de um momento significativo para minha vida acadêmica. Sou muito grato às equipes da escola que abriu suas portas e permitiu que a pesquisa fosse realizada, assim me inspiraram a realizar esse trabalho.

*Se você tiver esforço e dedicação, poucas coisas serão impossíveis.*

Nelson Mandela



## RESUMO

Desde 1930, o ensino integral vem ganhando importante espaço nas produções acadêmicas e na elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil. O Programa Ensino Integral do estado de São Paulo, implantado em 2012, é uma proposta que, assim como outras anteriores, busca melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas. Boas práticas escolares no ensino integral podem contribuir para o alcance de bons índices e de metas estabelecidas para as escolas. Nesse contexto, o problema de pesquisa consistiu em compreender qual a relação entre boas práticas e bons índices nas avaliações em larga escala. O presente estudo tem como objetivo geral identificar boas práticas escolares conforme a percepção de professores e gestores de uma escola do Programa Ensino Integral em São Bernardo do Campo. Para tanto, realizou-se uma investigação de natureza qualitativa, cujos dados foram obtidos por meio de um questionário destinado a professores e gestores. O referencial teórico concentrou-se, primordialmente, nas contribuições dos autores Edivaldo Cesar Camarotti Martins, Adolfo Ignacio Calderón, Nigel Brooke, José Francisco Soares e Ana Maria Cavalieri. O trabalho está inserido na linha de pesquisa relacionada à política e à gestão educacional. No percurso investigativo, identificou-se a relação, direta ou indireta, entre boas práticas e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Isso porque a busca por bons resultados nas avaliações em larga escala propõe importantes mobilizações que melhoraram a qualidade do ensino. Logo, é possível compreender e verificar a relevância do Programa Ensino Integral em escolas que lidam com alunos oriundos de contextos de vulnerabilidade social. Nessa seara, merecem destaque as seguintes práticas: tutoria, busca ativa e pedagogia da presença, fatores que, na percepção dos respondentes, colaboram para a melhoria da qualidade da educação, sobretudo das instituições que adotam o Programa em pauta. Como produto educacional, apresentou-se um *e-book* sobre boas práticas escolares, com o objetivo de ressaltar a importância das boas práticas escolares e sua influência na obtenção de bons índices nas avaliações em larga escala.

**Palavras-chave:** boas práticas; programa ensino integral; avaliação em larga escala; políticas públicas; vulnerabilidade social.

## ABSTRACT

Since 1930, integral education has been gaining significant space in academic productions and in the development of public education policies in Brazil. The Integral Education Program of the state of São Paulo, implemented in 2012, is a proposal that, like the others before it, seeks to improve the quality of education in public schools. Good school practices in integral education can contribute to achieving good rates and goals established for schools. In this context, understanding the relationship between good practices and good rates in large-scale assessments becomes the research problem. Thus, based on this theme, this study has the general objective of identifying good school practices according to the perception of teachers and administrators of a school in the Integral Education Program in São Bernardo do Campo. To this end, a qualitative investigation was conducted, the data for which were obtained through a questionnaire intended for teachers and administrators. The theoretical framework for the discussions in this paper is primarily based on the contributions of the authors Edivaldo Cesar Camarotti Martins, Adolfo Ignacio Calderón, Nigel Brooke, José Francisco Soares and Ana Maria Cavalieri. This paper is part of the research line on educational policy and management. During the research, a direct or indirect relationship was identified between good practices and the Basic Education Development Index. This is because the search for good results in large-scale assessments proposes important mobilizations that improve the quality of education. Therefore, it is possible to understand and verify the relevance of the Integral Education Program in schools that deal with students from contexts of social vulnerability. In this area, the following practices deserve to be highlighted: tutoring, active search and pedagogy of presence, factors that, in the perception of the respondents, contribute to improving the quality of education, especially in institutions that adopt the Program in question. As an educational product, an e-book on good school practices was presented, with the aim of highlighting the importance of good school practices and their influence on obtaining good scores in large-scale assessments.

**Keywords:** good practices; integral education program; large-scale assessment; public policy; social vulnerability.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Evolução do Ideb, nota alcançada e nota projetada .....	49
Figura 2: Cálculo do Ideb .....	51
Figura 3 - Evolução da Nota no Saeb .....	52
Figura 4 - Localização da Escola Wladimir Herzog e do bairro Vila DR.....	53
Figura 5 - Tipo de contrato na Rede Estadual de Educação de São Paulo .....	58
Figura 6 - Total de Professores da rede estadual de ensino.....	58
Figura 7 - Tempo de magistério .....	59

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimentos para elaboração do questionário .....	47
Quadro 2 - Levantamento de artigos no Portal de Periódicos da Capes.....	55
Quadro 3 - Levantamento de artigos no Banco de Teses e Dissertações da Capes	56
Quadro 4 - Questionário: boas práticas identificadas numa escola estadual PEI de São Bernardo do Campo.....	60
Quadro 5 - Nome da boa prática .....	62
Quadro 6 - As evidências das boas práticas .....	63
Quadro 7 - Disseminação de boas práticas .....	63

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
COPED	Coordenadoria Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ETEC	Escola Técnica Estadual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
PCA	Professor Coordenador de Área
PCG	Professor Coordenador Geral
PEI	Programa Ensino Integral
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 O ENSINO INTEGRAL NO BRASIL.....</b>	<b>19</b>
2.1 <i>Legislação e ensino integral.....</i>	25
2.2 <i>O Plano Nacional de Educação e o ensino integral.....</i>	26
<b>3 REVISITAÇÃO ÀS DIRETRIZES DO PEI DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA: VALORES, PRINCÍPIOS E PREMISSAS.....</b>	<b>28</b>
3.1 <i>Eficácia escolar e o Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo .....</i>	33
3.2 <i>Boas práticas e carreira docente na rede estadual de São Paulo .....</i>	35
3.3 <i>Boas práticas versus performatividade no PEI .....</i>	38
3.4 <i>A formação continuada de professores e gestores PEI .....</i>	42
<b>4 BOAS PRÁTICAS DE PROFESSORES E GESTORES PEI: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>45</b>
4.1 <i>A escola: informações contextuais.....</i>	49
4.2 <i>A escola: localização e fator socioeconômico.....</i>	52
4.3 <i>Levantamento da produção científica sobre o PEI.....</i>	54
<b>5 BOAS PRÁTICAS ESCOLARES DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E COORDENADORES DE UMA ESCOLA PEI EM SBC .....</b>	<b>57</b>
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>66</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>68</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>81</b>

## MEMORIAL

Minha primeira experiência acadêmica ocorreu em 2009, quando me graduei em Letras Português-Inglês na Faculdade Anchieta de São Bernardo do Campo. Desde então, venho atuando como professor de língua inglesa em escolas de idiomas e em escolas de educação básica, nos Anos Finais e no Ensino Médio da rede particular, além de dar aulas particulares de inglês para jovens e adultos.

Para aprofundamento do uso da língua inglesa em contexto social, em 2011, realizei intercâmbio cultural na África do Sul e, em 2013, um curso de *General English* na Nova Zelândia. Ademais, cursei, em 2015, uma especialização em Língua Inglesa, na Universidade Metodista de São Paulo.

Entre 2021 e 2023, atuei como docente de língua inglesa na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, lecionando nos Anos Finais e no Ensino Médio do Programa Ensino Integral (PEI). Essa experiência me proporcionou uma profunda reflexão sobre os programas de educação pública no Brasil.

Em julho de 2023 tornei-me professor concursado na ETEC — Centro Paula Sousa em São Paulo, unidade 230 Uirapuru, lecionando inglês no curso de Desenvolvimento de Sistemas.

Desde a minha formação em 2009 até o presente momento, participo regularmente de cursos para qualificação, capacitação e aperfeiçoamento de minha prática docente. Atualmente, encontro-me no Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, cuja conclusão está vinculada ao percurso aqui apresentado.

Entendo que o meu histórico acadêmico, o meu engajamento com a educação pública e a minha experiência como educador me encorajam a realizar uma pesquisa na área de Gestão Educacional. Por essa razão, acredito que esse processo ampliou consideravelmente minha atuação docente, tornando-me mais eficiente na minha prática com todos que estão na educação pública, no sentido de construir uma sociedade mais justa e democrática.

## 1 INTRODUÇÃO

De 1930 até os dias atuais, importantes conquistas foram alcançadas na educação pública brasileira. No decorrer do tempo, observou-se o surgimento de ideias que, de alguma forma, contribuíram para a obtenção e a promoção da boa qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras, entre elas o Programa Ensino Integral (PEI), da Secretaria de Educação de São Paulo (Seduc-SP), uma importante conquista na educação paulista

O ensino integral, foco do PEI em São Paulo, vem ganhando cada vez mais espaço na área acadêmica, sendo tema de estudos e pesquisas nos últimos anos, principalmente no período pós-pandemia de covid-19, pois os grandes dilemas da sociedade acabam também presentes nas escolas públicas brasileiras. Diante disso, pensar o ensino integral a partir das várias dimensões do ser humano é uma maneira de humanizar ainda mais o contexto escolar e compreender os jovens estudantes na sua integralidade.

No atual momento da educação brasileira, além da garantia de condições de acesso e permanência, é preciso voltar a atenção para o nível da qualidade do ensino público. Não basta apenas garantir a permanência do aluno na escola, ou seja, o tempo integral; mais do que isso, é fundamental oferecer um ensino de qualidade, que garanta uma formação integral. Nessa perspectiva, surgem vários questionamentos: Como é possível que o Projeto Político Pedagógico (PPP) de determinada escola PEI esteja cada vez mais próximo da realidade dos alunos? Quais caminhos percorrer para que a proposta do PEI de fato contribua para a melhoria da qualidade do ensino?

Diante dessa problemática, o objetivo geral desta pesquisa é identificar as boas práticas realizadas por professores e gestores de uma escola PEI, a partir da perspectiva do corpo docente e de coordenadores pedagógicos; analisar como as consideradas boas práticas podem estar vinculadas à eficácia escolar, tendo, como fator de observação, o crescimento da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) numa escola PEI. Como um dos objetivos específicos, pretende-se elaborar um *e-book*, com o conceito e exemplos de boas práticas identificados a partir da percepção dos professores e coordenadores pedagógicos atuantes na escola PEI pesquisada.

A pesquisa empreendida caracteriza-se como qualitativa, focada na identificação de boas práticas escolares numa escola da rede estadual de ensino de



São Paulo, situada no complexo metropolitano do Grande ABC Paulista. Vale ressaltar que, apesar de sua localização central, a instituição atende a alunos advindos de contextos de vulnerabilidade social na cidade de São Bernardo do Campo.

Estudos a respeito da eficácia escolar já têm considerável abrangência em nível nacional, com vasto material acadêmico-científico disponível para reflexão sobre este tema (Martins; Calderón, 2016, 2019; Brooke; Soares, 2008; Torrecilla, 2003, 2005). Entretanto, é importante considerar as peculiaridades do contexto social de vulnerabilidade no qual os alunos matriculados no colégio analisado estão inseridos.

Visando a fundamentar as primeiras considerações sobre o histórico e a memória da inovação educacional no Brasil, remetemo-nos a Chiozzini (2010, 2012) e Saviani (2010). Essa retomada se faz necessária, pois discutiremos a relação histórico-política de programas educacionais lançados no passado que, de alguma forma, possam ter influenciado as bases do PEI atual, em amplo processo de implantação, mantendo alguma conexão com ele.

Vale lembrar que, de acordo com o então Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Rossieli Soares, o PEI chegaria a três mil escolas do estado até o início de 2023 (G1, 2022). Ainda segundo nota divulgada nos principais canais de comunicação, o Programa já está presente em cerca de duas mil escolas, em mais de quatrocentas cidades do estado, e sua implementação faz parte do PNE (Brasil, 2014).

Para ampliar a compreensão do campo de estudo, com relação à escola de tempo integral, a qualidade do ensino integral na escola pública é abordada conforme as contribuições de Cavaliere (2007; 2009; 2017). No campo da eficácia escolar, acerca das boas práticas escolares em áreas de alta vulnerabilidade social e da avaliação em larga escala, baseamo-nos em Martins e Calderón (2016; 2019), Brooke e Soares (2008) e Torrecilla (2003; 2005), entre outros.

Ao longo do trabalho, também mobilizamos outros autores, além da coleta de dados provenientes de consultas à legislação educacional vigente, bem como a portais governamentais e afiliados. No que concerne à qualidade da educação básica e à gestão escolar e educacional, fundamentamo-nos inicialmente em Dourado e Cury (2007; 2002).

Por se tratar de uma pesquisa concentrada no PEI, programa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, entendemos que é essencial pautar as discussões sobre educação integral na concepção presente no Currículo Paulista:

O Currículo Paulista considera a Educação Integral como a base da formação do estudante no Estado, independentemente da rede de ensino que frequenta e da jornada que cumpre. Dessa maneira, afirma o compromisso com o desenvolvimento do estudante em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, elencando as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea e seus cenários complexos, multifacetados e incertos (São Paulo, 2020, p. 23).

Os grandes dilemas da educação brasileira, em geral, desafiam tanto os gestores quanto os educadores, principalmente os que atuam diretamente em sala de aula. Entender a educação integral na teoria e na prática é, portanto, um dos temas que devem ser discutidos intensamente.

Professores, diretores e coordenadores que vivem a rotina da escola estadual PEI enfrentam diariamente muitos desafios que vão muito além do ensino de componentes curriculares e de suas atribuições de gestão escolar. Esses profissionais lidam com alunos cujos problemas estão relacionados às múltiplas dimensões do desenvolvimento integral dos educandos (Varani; Campos; Rossin, 2019).

A escola pública, mesmo numa era tecnológica, parece não dar conta das diversas demandas e exigências sociais que lhe são impostas. Sendo assim, ela precisa entender o seu papel como instituição que considera e respeita os estudantes na sua integralidade.

Com a intenção de revisitar o conceito polissêmico de educação integral, valemo-nos das contribuições de Cavalieri e Coelho (2017), que discutem a história, as políticas e as práticas da educação integral e tempo integral no Brasil. Dessa forma, podemos entender melhor o contexto do presente estudo para, posteriormente, sustentarmos a relevância da educação integral como “educação integral de reconstrução da experiência”.

Para melhor registrar o percurso empreendido, a presente dissertação está dividida em sete seções, a começar por esta introdução. Na seção 2, faz-se um resgate histórico do ensino integral e sua evolução no Brasil a partir dos anos 1930, quando a escola pública brasileira já tinha ideias que valorizavam o ensino integral, bem como iniciativas que visavam à eficácia do ensino público brasileiro. Ademais, focalizam-se programas e leis considerados importantes referenciais, isto é, a base para que esse ensino, no contexto nacional, seja não só idealizado como também executado efetivamente.

Na seção 3, discutem-se as diretrizes do PEI da rede estadual de ensino. Mais especificamente, salientam-se seus valores, princípios e premissas, construindo um panorama acerca do objeto de estudo deste trabalho. Na seção 4, apresentam-se os procedimentos metodológicos, procedendo-se à identificação da escola PEI selecionada e ao detalhamento do processo de desenvolvimento da investigação.

Já na seção 5, realiza-se a análise dos dados obtidos, com base no referencial teórico adotado. Na sequência, a partir dos resultados, a seção 6 ocupa-se do *e-book*, que figura como produto educacional deste estudo. Na seção 7, tecem-se as considerações finais, retomando-se aspectos principais da pesquisa.

## 2 O ENSINO INTEGRAL NO BRASIL

O ensino integral não é algo tão recente no Brasil. Essa perspectiva de educação vem sendo pensada há tempos no país, sobretudo no que concerne à qualidade do ensino público. Há décadas, enfrentam-se grandes dilemas na elaboração, aprovação e execução de novos programas educacionais que comprovem a eficácia do ensino nas escolas públicas em todo o território nacional (Goldemberg, 1993; Azevedo, 2007).

Pontos marcantes na história da educação brasileira destacam a idealização do ensino integral e, por meio deles, é possível compreender como, no decorrer do tempo, essa proposta foi adquirindo espaço no contexto educacional brasileiro e onde estão as raízes do Programa Ensino Integral (PEI) no estado de São Paulo:

Em um período histórico e em um Brasil predominantemente rural nos anos de 1930, Anísio Teixeira, natural da Bahia, e Mário de Andrade, natural de São Paulo foram os precursores de um grande movimento em defesa da educação pública e de qualidade para todos os brasileiros. Ambos foram, também, defensores da Educação Integral, com atuações acadêmicas e políticas, das quais resultaram experiências educacionais inovadoras em suas épocas, e inspiraram projetos mais recentes [...] (São Paulo, 2020, p. 21).

Para compreender o fenômeno em pauta, o presente trabalho remete-se ao contexto histórico da educação integral no Brasil, destacando, cronologicamente, os principais fatos e eventos ocorridos, descrevendo o que cada um representou para a educação naquele momento:

Em 1930, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova propôs novos caminhos para uma renovação educacional, atendendo às necessidades vigentes na época. Segundo Lustosa Júnior (2013), a visão de ensino e aprendizagem sofreu mudanças, abandonando o tradicionalismo e a memorização e passando a despertar o interesse e a curiosidade na escola renovadora. Em 1932, o Manifesto, que divulgou as ideias de Anísio Teixeira, tornou o Movimento da Escola Nova amplamente conhecido. Esse movimento defendia que a educação integral era um "direito biológico" dos indivíduos e afirmava que o Estado tinha a obrigação de proporcionar uma educação pública, laica e gratuita para todos (Gadotti, 2009).

A criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 1937, foi uma conquista ímpar para todos os cidadãos brasileiros.

Por meio dele, ocorreram grandes conquistas na área educacional, além de alguns eventos que contribuíram para a consolidação de ideais como a de educação integral (Brasil, 2024).

O primeiro Censo Escolar ocorreu em 1939, com o objetivo de oferecer uma ferramenta para acompanhar a efetividade das políticas públicas. As primeiras estatísticas educacionais obtidas foram publicadas com dados de 1932, em documento denominado “Ensino Brasil”, que correspondeu ao embrião do que hoje se chama “Sinopse Estatística”. Em 1937, foi criado o Serviço de Estatística da Educação e Saúde, pela Lei nº 378 (Brasil, 2018).

Em 1950, na condição de secretário de educação do estado da Bahia, Anísio Teixeira deu início a uma série de realizações nessa área. Preocupado com o problema da educação popular, escolheu o bairro da Liberdade, em Salvador, para ser o local onde instalaria a instituição educacional idealizada por ele, chamada de Centro de Educação Popular: uma escola de educação primária cujo principal objetivo era dar às crianças uma educação integral. Durante um turno, a criança estudava, numa das escolas-classe, os conteúdos convencionais de Ciências Físicas e Sociais, Leitura, Escrita e Aritmética; no outro turno, frequentava a escola-parque, destinada às atividades educativas, como: trabalhos manuais, Artes Industriais, Educação Artística, Educação Física e atividades socializantes. Ademais, no Centro de Educação Popular, a criança recebia assistência médica, odontológica, orientação educacional e alimentação (Carleto *et al.*, 2014).

Segundo Freire (1967), a proposta de um círculo de leitura se constitui em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é discutir a linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica. Vale lembrar que liberdade e criticidade não podem se limitar às relações internas do grupo, mas necessariamente se manifestam na tomada de consciência acerca de sua situação social. De acordo com Brandão e Fagundes (2016), isso não consiste apenas em um método de ensinar a ler e escrever: o próprio ensino de leitura de palavras do português se inicia e se mantém por meio de uma reflexão coletiva, a partir da questão teórica da cultura e dos elementos das culturais locais de cada grupo de educandos. Logo, não se trata de aprender apenas a ler e escrever uma língua, como nos programas tradicionais de alfabetização de adultos, mas de aprender a ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura.

Em 1980, surge a proposta do Centro Integrado de Educação Pública (Ciep),

no Rio de Janeiro. Esses centros iniciaram suas atividades em 1983, no primeiro governo de Leonel Brizola, em parceria com o educador Darcy Ribeiro. A proposta era criar um sistema de educação integral no qual o aluno teria as aulas do currículo comum, faria suas refeições, estaria envolvido, inclusive nos fins de semana, em atividades culturais e teria uma educação de qualidade. Os Cieps representavam a possibilidade de os filhos das famílias mais pobres terem acesso a uma educação de qualidade e de estarem alimentados e ligados à cultura como forma de lazer e aprendizado (Moreira; Góis Junior; Soares, 2019).

Conforme discutido por Gadotti (2009), o Programa de Formação Integral da Criança (Profic), lançado em São Paulo durante o governo de Franco Montoro, visava a atender a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Para atingir seus objetivos, o programa implementava diversas atividades que enfatizavam a integralidade dos participantes.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu Art. 205, definiu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Diz o texto: “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988).

Na década posterior, surgiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), um conjunto de avaliações externas em larga escala cujo principal escopo é realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que podem interferir no desempenho discente, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Desde então, o Saeb passou por ajustes teórico-metodológicos. Nas últimas edições, verifica-se a implementação de diversas mudanças, voltadas principalmente à implementação da BNCC, como: a avaliação do 2º ano do Ensino Fundamental, iniciada em 2019; a avaliação de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para o 9º ano do Ensino Fundamental; a avaliação da Educação Infantil, que teve seu piloto em 2019 e sua primeira execução em 2021, cuja base de dados é disponibilizada publicamente e fundamentada na legislação vigente e nos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil; o questionário eletrônico para o secretário municipal de educação, com coleta informações sobre a gestão municipal; o questionário eletrônico para diretores de escola; o questionário dos professores da Educação Infantil; o questionário eletrônico para professores de Ensino Fundamental e Médio das áreas avaliadas; e a avaliação de Ciências Humanas e Ciências da

Natureza para o 5º ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2024a).

A Lei nº 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi criada em 13 de julho de 1990, representando um grande avanço da legislação brasileira. Isso porque o ECA garantia, a todas as crianças e adolescentes, o tratamento com atenção, proteção e cuidados especiais, com o fito de se desenvolverem e se tornarem adultos conscientes e participativos do processo inclusivo (Brasil, 1990).

Segundo Gadotti (2009), os Centros de Atenção Integral à Criança (Caic), estabelecidos em 1992 durante o governo de Itamar Franco, são uma continuidade dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciac), iniciados no governo de Fernando Collor. Essas iniciativas previam que os alunos permanecessem na escola em período integral, participando de atividades que contribuía para seu bom desempenho acadêmico.

Também merece destaque a Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), nº 8.742, de 1993. O seu propósito era promover uma política de assistência social para os brasileiros, permitindo uma vida mais digna para aqueles que não conseguem se sustentar financeiramente (Brasil, 1993).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 1996, foi criada para garantir, a toda a população, o acesso à educação gratuita e de qualidade. Ademais, preconiza a valorização dos profissionais da educação e os deveres da União, dos estados e municípios com a educação pública (Brasil, 1996).

Em 1998, surgiu o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cujo intento é avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Participam do exame alunos concluintes ou que já concluíram a educação básica em anos anteriores (Brasil, 2024b).

Em 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, foi sancionada a Lei nº 10172, responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE). Tal documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que sejam cumpridas até o fim desse prazo (Brasil, 2001).

De acordo com Gadotti (2009), o Centro Educacional Unificado (CEU), estabelecido em 2002, foi concebido como uma proposta intersetorial, integrando diversas áreas, tais quais: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. A proposta se

inspirava na ideia de um equipamento urbano que agregasse a comunidade, com uma visão que transcendia a sala de aula e o espaço escolar. No estado de São Paulo, durante o governo de José Geraldo Alckmin, foi implementado o Projeto de Escola de Tempo Integral (ETI), mediante a Resolução nº 89, de dezembro de 2005, sob a liderança do então secretário da educação, Gabriel Chalita (São Paulo, 2005). Esse projeto oferecia aos alunos dos Anos Finais uma carga horária semanal de 9 horas, permitindo uma complementação curricular composta de atividades culturais e artísticas, com vistas a aprimorar o desempenho acadêmico e a prática social dos discentes.

Em 2006, por meio da Lei nº 8432, de 31 de outubro de 2002 (Belo Horizonte, 2002; Centro de Referência Escola Integral; 2013), foi implantada a Escola Integrada de Belo Horizonte. O programa foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, possibilitando a ampliação da jornada escolar para nove horas diárias. No mesmo ano, também veio a lume o Projeto Bairro-escola Nova Iguaçu (RJ), cujo intuito era transformar os diversos espaços dos bairros em uma grande sala de aula, valorizando os aspectos educacionais e a aquisição de valores sociais, culturais, morais e éticos do ser humano. Esse projeto de intervenção urbana culminou na educação integral, baseado na ideia de construir uma política de valorização da educação pública, incentivando a criação de um espaço escolar integrado à comunidade (Oliveira, 2021).

O Programa Mais Educação, estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (Brasil, 2007) e regulamentado pelo Decreto 7.083/10 (Brasil, 2010), é uma estratégia do Ministério da Educação destinada a promover a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular com foco na Educação Integral.

As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (Brasil, 2024c).

Ainda nesse mesmo ano, surgiu uma das primeiras iniciativas para medir a qualidade nacional do aprendizado e estabelecer metas para a melhoria do ensino, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).



O Ideb [...] reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Brasil, 2024d).

Por sua vez, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, em 9 de outubro de 2009 (Brasil, 2009a), propôs a implementação de um Ensino Médio com carga horária total de 3.000 horas, aumentando em 600 horas a carga mínima prevista pela LDBEN nº 9.394/96. As horas adicionais seriam distribuídas ao longo dos três anos dessa etapa de ensino. Para aderir ao ProEMI, os estados brasileiros deveriam indicar escolas de Ensino Médio.

Já o Programa Educação Compromisso de São Paulo, estabelecido pela Secretaria da Educação em 2011, buscou promover um novo paradigma escolar e um ambiente mais atrativo para os profissionais do magistério. Um de seus objetivos era difundir modelos de gestão escolar voltados para aprimorar os resultados educacionais na rede estadual paulista. Essas ações visavam a oportunizar um processo de gestão escolar democrático, descentralizado e sistemático, contribuindo para a melhoria contínua da qualidade educacional (São Paulo, 2011). Isso culminou, no ano seguinte, com a implantação do Programa de Ensino Integral (PEI), 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 (São Paulo, 2012).

Em 2013, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), isto é, um conjunto de orientações estabelecidas pelo MEC que delineiam os princípios, fundamentos, procedimentos e critérios a serem observados na elaboração e implementação dos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino. Essas diretrizes visam a garantir a qualidade e a equidade da educação, promovendo a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para sua inserção na sociedade contemporânea. Para tanto, abrangem aspectos como a concepção de educação, os objetivos e finalidades do ensino, os princípios pedagógicos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, bem como orientações para a organização curricular, a avaliação da aprendizagem e a formação docente.

A Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, estabeleceu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral, a fim de melhorar o Ensino Médio,

como foco na universalização do acesso e na permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nessa etapa da Educação Básica, além de apoiar os sistemas de ensino na oferta de educação em tempo integral. A adesão ao programa exigiu dos estados interessados: a elaboração de um plano de diagnóstico e nivelamento, um plano de inclusão da comunidade, um projeto político-pedagógico e um plano de gestão, bem como o preenchimento de um formulário de plano de implementação (Brasil, 2017a).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, na esteira das ações e políticas públicas que apoiaram a implementação da educação de tempo integral no Brasil, constitui marco significativo nesse contexto histórico. O documento resultou de extenso processo de elaboração e discussão, coordenado pelo Ministério da Educação, e define conhecimentos, competências e habilidades essenciais, que todos os estudantes do território nacional devem adquirir ao longo da educação básica (Brasil, 2017b).

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pelo MEC por meio da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, foi criado com o objetivo de apoiar as unidades da Federação na elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio. Esse plano contempla a BNCC, os diversos itinerários formativos e a ampliação da carga horária escolar para, no mínimo, mil horas anuais em todas as instituições de Ensino Médio do país (Brasil, 2018).

Diante do exposto, fica evidente que não é de hoje que se buscam avanços significativos na educação, por meio do investimento no ensino integral. Vale ressaltar que ele é um direito fundamental, garantido pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pelo PNE (Brasil, 2014).

## **2.1 Legislação e ensino integral**

Considerando a preocupação com a qualidade do ensino público no Brasil, foram criadas leis a fim de consolidar as condições de acesso, permanência e garantia a todos os cidadãos, fundamentais para a promoção e valorização de projetos e programas educacionais.

No que tange ao tempo de permanência na escola, o primeiro fator que deve ser considerado é o tempo total que o estudante fica na Educação Básica. Nesse sentido, a Lei nº 11.274/2006 estabelece que o Ensino Fundamental obrigatório tenha

duração de nove anos (Brasil, 2006), e a Emenda Constitucional nº 59/2009 altera o inciso I do art. 208 da Constituição Federal de 1988, regulamentando que a idade mínima para a matrícula em escola regular seja a partir de quatro anos de idade (Brasil, 2009b).

Merece destaque o fato de a LDBEN ser a primeira a usar a terminologia “tempo integral”. O art. 34 da referida legislação estabelece pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, porém não se determina a quantidade de horas que compõem o período integral de uma escola, tampouco a carga horária ampliada que a caracterize como instituição de tempo integral. Já a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010), menciona:

Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (Brasil, 2001, Art. 21).

Sobre o ensino em tempo integral, é importante ressaltar que:

Conforme o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, o que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), considera-se, portanto, educação básica de tempo integral as escolas com jornada igual ou superior a sete horas diárias, durante todo período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (Cavaliere; Coelho, 2017, p.160).

No art. 3º da LDBEN (Brasil, 1996), alude-se à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Desse modo, consideramos que, apesar das importantes conquistas educacionais ocorridas ao longo de quase um século, ainda há muito a se considerar, a fim de garantir que as leis educacionais sejam cumpridas efetivamente.

No contexto atual da educação brasileira, além da garantia de condições de acesso e permanência, deve-se pensar no nível da qualidade do ensino público. Em outras palavras, não basta apenas garantir a permanência do discente na escola; é fundamental oferecer um ensino de qualidade, que garanta uma formação integral, pautada nas competências necessárias, a fim de que possa construir gradativamente seu projeto de vida.

## **2.2 O Plano Nacional de Educação e o ensino integral**

O PNE vigente (2014-2024) compreende uma série de 20 metas a serem cumpridas em um período de 10 anos. Suas diretrizes são:

1. Erradicação do analfabetismo;
2. Universalização do atendimento escolar;
3. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da justiça social, da equidade e da não discriminação;
4. Melhoria da qualidade da educação;
5. Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
6. Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
7. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país;
8. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
9. Valorização dos profissionais da educação;
10. Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Quanto às 20 metas, é essencial mencionar a de número 6, que trata do tempo de permanência do estudante na escola. Trata-se de um fator relevante, não determinante, mas que contribui para o desenvolvimento do ensino integral. Mais especificamente, consiste em: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (Brasil, 2014, meta 6).

Embora todas as metas sejam de interesse da sociedade, a de número 6 foi aqui mencionada, pois faz parte das discussões da presente pesquisa, referindo-se ao aumento do número de matrículas de discentes na educação em tempo integral. Nessa seara, a Lei nº. 14.640, de 14 de junho de 2023 (Brasil, 2023), trata da escola em tempo Integral. Ela foi aprovada com o compromisso de aumentar o número de matrículas na escola de tempo integral, cumprindo-se portanto, a referida meta. O programa, por sua vez, prevê investimentos em escolas com carga horária igual ou superior a 7 horas diárias ou 35 horas semanais.

### **3 REVISITAÇÃO ÀS DIRETRIZES DO PEI DA REDE ESTADUAL DE ENSINO PAULISTA: VALORES, PRINCÍPIOS E PREMISSAS**

O Programa Ensino Integral busca a formação de um jovem autônomo, solidário e competente. Para tanto, constitui-se em cinco pilares que representam as premissas de um embasamento consistente, necessário para consolidar a proposta pedagógica e o modelo de gestão. São eles:

- Formação continuada, com a valorização e o investimento nos profissionais da educação.
- Corresponsabilidade, com a mobilização da comunidade escolar, focada no processo de ensino e aprendizagem.
- Protagonismo, com o educando visto como sujeito de todas as ações da escola e construtor dos seu projeto de vida.
- Excelência em gestão, com a disponibilização de instrumentos de gestão organizacional e financeira, voltados para o alcance efetivo dos objetivos, metas e resultados previstos no plano de ação da escola.
- Replicabilidade, com a expansão e o aperfeiçoamento da política de educação integral, visando a compartilhar as metodologias comprovadamente válidas e passíveis de replicação entre as escolas do Programa Ensino Integral, assim como as experiências vividas permitindo às equipes escolares aprenderem umas com as outras, aprimorando a sua prática pedagógica a serviço de uma educação de qualidade.

Além disso, suas metodologias foram orientadas por quatro princípios educativos considerados fundamentais: a educação interdimensional, os quatro pilares da educação para o século XXI, a pedagogia da presença e o protagonismo juvenil, ancorados nos artigos 1º e 2º da LDB:

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.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

O PEI do estado de São Paulo tem como modelo inspirador o Ginásio Pernambucano, referência em educação no Brasil e a primeira escola a implementar

o ensino integral, em 2004.

Serviu de modelo para o programa, o Ginásio Pernambucano, reinaugurado em 2004 como Centro de Ensino Experimental (CEE), cuja fórmula incluía o atendimento ao estudante em tempo integral, flexibilização curricular, orientação para os projetos de vida dos estudantes, formação e valorização salarial para os professores, premiação por resultados, aperfeiçoamento da gestão e integração comunitária (São Paulo, 2021, p.6).

Ao longo dos anos, as bancas de avaliação contaram com a participação de notáveis figuras, como os escritores Clarice Lispector e Ariano Suassuna, o economista Celso Furtado e o presidente da República Epitácio Pessoa. Com o advento da Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (Pernambuco, 2008), foi instituído o Programa de Educação Integral, visando à reestruturação do Ensino Médio. Entre seus objetivos, destacava-se a ampliação das matrículas no Ensino Médio Integral.

O princípio pedagógico da educação integral em Pernambuco fundamenta-se na educação interdimensional, concebida por Costa (2001). Esse modelo foi desenvolvido no início dos anos 2000, influenciado pelas experiências vivenciadas nos centros de ressocialização de menores infratores em Minas Gerais. De acordo com Costa (2001), a proposta valoriza os quatro pilares da educação, elencados pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) — em relatório de autoria de Jacques Delors, publicado em 1999 — e descritos a seguir.

Os conceitos de "aprender a ser", "aprender a fazer", "aprender a conviver" e "aprender a conhecer", propostos por Jacques Delors (Unesco, 1999), encapsulam os pilares fundamentais da educação ao longo da vida. "Aprender a ser" enfatiza o desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o para uma vida autônoma e significativa. "Aprender a fazer" destaca a importância da aplicação prática do conhecimento na resolução de problemas do mundo real. "Aprender a conviver" ressalta a necessidade de desenvolver habilidades sociais e emocionais para interagir harmoniosamente com os outros. Por fim, "aprender a conhecer" refere-se à aquisição e compreensão do conhecimento em suas diversas formas, promovendo a reflexão crítica e a busca pelo saber (Unesco, 1999).

Nas escolas integrais em Pernambuco, gestores e professores participam de formação presencial em educação interdimensional, com o objetivo de se familiarizarem com tal abordagem, que promove o protagonismo estudantil a fim fazê-

los alcançar sucesso acadêmico e prepará-los para a vida profissional. De acordo com Costa (2001), nessa perspectiva, enfatiza-se que os educadores devem respeitar e incentivar a autonomia dos estudantes, pois "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (Freire, 1996, p. 59).

Outra característica da educação interdimensional, influenciada pela proposta de Paulo Freire (2005), é sua ênfase no diálogo como parte integrante do processo educativo, distanciando-se do modelo de educação bancária. Os estudantes não são apenas receptores passivos do conhecimento, mas participantes ativos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades práticas. Freire (1975) destaca que o diálogo vai além da relação pedagógica de ensino-aprendizagem; é um encontro entre seres humanos mediados pelo mundo, com o objetivo de compreendê-lo e transformá-lo.

A educação interdimensional, ainda segundo Costa (2001), preocupa-se em preparar os jovens não apenas para a vida profissional, mas também para seu engajamento na esfera pública, incentivando-os a participar ativamente na crítica e discussão dos valores sociais estabelecidos. Um aspecto central dessa abordagem é o estímulo à participação discente em órgãos colegiados, como conselhos de classe, conselho escolar, grêmio estudantil e entidades de representação do alunado. Dessa forma, busca-se promover a autonomia dos educandos, garantindo o respeito aos seus direitos e o cumprimento de seus deveres como cidadãos.

A proposta da Educação Interdimensional é integrar as 4 dimensões, contribuindo para o desenvolvimento pleno do estudante e valorizando, no processo formativo, aspectos como a sociabilidade, a responsabilidade social, a afetividade, a sensibilidade, a criatividade e a subjetividade, ou seja, o desenvolvimento das competências propostas nos Quatro Pilares da Educação (São Paulo, 2021, p.11).

Em síntese, esse modelo educacional busca idealizar uma abordagem que promova práticas mais significativas nos ambientes de aprendizagem, visando a um aprofundamento nas atividades de prática social e a uma formação integral dos alunos. Dessa forma, oferecem-se oportunidades para explorar as novas tendências e demandas da sociedade contemporânea, com destaque para a influência crescente da tecnologia. Nesse contexto:

A pedagogia da presença representa um passo para a melhoria da qualidade

da relação estabelecida entre o educador e educando, tendo como base a influência construtiva, criativa e solidária favorável ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, adolescentes e jovens (Costa, 1997, p. 21).

A pedagogia da presença, por sua vez, enfatiza a importância da convivência positiva entre o professor-tutor e o aluno, como ponto crucial e inicial para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A partir desse princípio, é fundamental direcionar a atenção ao desenvolvimento integral do ser humano. Portanto, propõe-se a criação de espaços e momentos dedicados à exploração e compreensão de si mesmos e aos outros, promovendo atitudes de empatia e respeito mútuo.

Dessa forma, o protagonismo juvenil coloca o jovem educando no centro do processo de ensino e aprendizagem, de forma que utilize seus conhecimentos para agir e participar na sociedade em que vive.

Nas escolas do Programa Ensino Integral, todos os profissionais devem ter como base os valores, princípios e premissas próprios do programa, além de serem responsáveis por estimular o Protagonismo Juvenil e pela prática da Pedagogia da Presença (São Paulo, 2021, p.29).

A BNCC incorpora a noção de protagonismo juvenil, associando-a à proposta de uma educação integral que visa deliberadamente a construir processos educativos capazes de promover aprendizagens alinhadas às necessidades, capacidades e interesses dos estudantes, bem como aos desafios da sociedade contemporânea. O documento enfatiza a importância de valorizar as contribuições dos educandos à vida comunitária (Brasil, 2017).

Assim, o protagonismo juvenil, além de reforçar o compromisso das escolas com a formação integral discente, oportuniza o engajamento dos alunos com o conteúdo e a prática pedagógica e contribui para o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de tomar decisões e a responsabilidade dos jovens, estimulando a sua participação na esfera política, social, econômica e cultural.

Como dito anteriormente, o modelo inspirador traz à tona uma reflexão a respeito dos contextos socioeconômicos nacionais, tão distintos, e da possibilidade de projetos educacionais bem-sucedidos em determinado estado do Brasil talvez não o serem em outros.

Diante disso, com vistas a aperfeiçoar a política pública implantada no estado de São Paulo, alinhada às diretrizes do Programa Ensino Integral, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc) vêm reestruturando, desde 2011, ações



e prioridades no Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Em seu art. 1º, são apresentados objetivos como promover educação de qualidade na rede pública estadual de ensino e valorizar seus profissionais (São Paulo, 2011).

No Programa Ensino Integral os educadores, além das atividades tradicionais do magistério, têm também como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Com a dedicação integral à unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se do professor iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais. O regime prevê uma avaliação das equipes escolares visando subsidiar os processos de formação continuada dos mesmos e sua permanência no Programa (São Paulo, 2011, 12-13).

Nesse modelo, o educador não se limita a suprir o aluno com saberes; torna-se o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove, de muitas formas, o desejo de aprender, sobretudo como exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária (São Paulo, 2021). Assim, o professor do PEI é idealizado como um profissional com disposição para participar das mudanças implantadas, buscando um desenvolvimento contínuo que lhe dê condições de ter uma nova perspectiva e uma visão atualizada de educação. Isso garante, de certa forma, a finalidade do PEI: formar indivíduos autônomos, solidários e competentes.

Quanto à carga horária, o programa é ofertado em dois formatos: 7h e 9h. No primeiro, as escolas oferecem dois turnos — das 7h às 14h e das 14h15 às 21h15. No segundo, as aulas ocorrem entre 7h e 16h (São Paulo, 2014).

Sendo assim, as escolas PEI já têm carga horária ampliada, sendo muito comum encontrá-las por todo o estado de São Paulo. Ademais, é preciso reconhecer como o PEI atende aos alunos nas suas múltiplas dimensões, conforme a perspectiva do ensino integral:

O objetivo do PEI é proporcionar a formação de sujeitos autônomos, solidários e competentes considerando as dimensões pessoal, social e profissional, por meio da organização do currículo e dos tempos e espaços adequados para a consolidação de conhecimentos, valores e hábitos (São Paulo, 21,p.6).

A abordagem de desenvolvimento integral supera visões limitadas em eficácia escolar, que consideram apenas o rendimento em Matemática, Leitura e Escrita como

parâmetro de qualidade de ensino.

### 3.1 Eficácia escolar e o Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo

Para Murillo-Torrecilla (2005), escolas eficazes são aquelas que conseguem promover o desenvolvimento integral de todos e de cada um dos alunos, indo além do esperado.

O Programa Ensino Integral tem por objetivo propiciar a formação de indivíduos autônomos, solidários e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para o exercício da cidadania, mediante conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprios (São Paulo, 2012, p.1-5).

O objetivo intransferível da escola e dos sistemas educacionais deve ser justamente esse desenvolvimento. Ou seja, Matemática, Leitura e Escrita são importantes, mas também é fundamental desenvolver atitudes críticas e criativas nos estudantes (Murillo-Torrecilla, 2011).

O número de escolas PEI no estado de São Paulo vem crescendo consideravelmente. Em 2012, no primeiro ano do lançamento do programa, 16 escolas de Ensino Médio tornaram-se PEI.

Desde 2021, o PEI saltou de 1077 escolas e 448 mil estudantes atendidos, em 308 cidades, para 2.314 unidades, espalhadas por 464 municípios, com um milhão de vagas ofertadas. O programa é ofertado em dois formatos: 7h e 9h. No primeiro, as escolas oferecem dois turnos - das 7h às 14h e das 14h15 às 21h15. No segundo, as aulas ocorrem entre 7h e 16h (São Paulo, 2021,p.1).

A qualidade do ensino não está relacionada diretamente à quantidade de horas que o estudante permanece na escola. Nesse sentido, deve-se ter em mente a proposta pedagógica, a fim de obter uma melhor qualidade no ensino, independentemente da ampliação da carga horária de estudo. Assim, convém levar em conta as seguintes ponderações:

É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento

na qualidade do trabalho educativo (Cavaliere, 2007, p.1032).

Quando a carga horária é ampliada considerando a proposta de ensino integral, as unidades escolares tendem a apresentar bons resultados na melhora da qualidade do ensino. Além disso, partindo-se da premissa de que essa modalidade tenciona formar o aluno para atuar em diversos âmbitos sociais, bem como de que os contextos familiar e social igualmente contribuem para a sua formação, não ficando apenas a cargo das instituições educacionais, é definir claramente os papéis de cada sujeito na execução do PPP (Cavaliere; Coelho, 2017).

De acordo com Brooke e Soares (2008), os cientistas sociais Coleman (1966) e Jencks (1972) argumentam que o *background* familiar, incluindo a classe social e o *status* econômico, tem muita influência no desenvolvimento infantil.

Nas últimas décadas, algumas políticas educacionais no Brasil foram criadas visando à boa qualidade do ensino, atrelada a uma carga horária escolar ampliada. Conseqüentemente, no decorrer do tempo, a carga horária escolar de muitas redes de ensino foi ampliada. Assim, muitas instituições passaram a ofertar, no seu currículo, componentes não obrigatórios.

Acerca das dimensões do tempo escolar, três níveis podem ser destacados: o macroestrutural, o intermediário e o microestrutural. O macroestrutural refere-se ao tempo total em que o estudante deve obrigatoriamente frequentar a escola para concluir a Educação Básica. O nível intermediário refere-se à organização da quantidade de horas conforme carga horária semanal e os dias letivos. O nível microestrutural está relacionado diretamente ao tempo de trabalho que os professores otimizam com seus alunos (Cavaliere, 2007).

Portanto, nesse contexto, o tempo de permanência na escola é visto como um excelente aliado ao ensino integral, uma vez que contribui para a obtenção de resultados na qualidade no ensino. Logo, na perspectiva da busca pela eficácia escolar, é importante refletir sobre os seguintes pontos:

Eles argumentaram que, como as diferenças entre as famílias eram bem maiores do que aquelas entre as escolas, as famílias provavelmente exerciam maior influência. Se é verdade, sem dúvida nenhuma, que uma família economicamente favorecida, com casa confortável, dieta saudável e tempo para estimular experiências educacionais, contrasta acentuadamente com uma família não tão favorecida economicamente - com casa inadequada, superlotada ou até incerta, dieta pobre e pouco tempo ou dinheiro para experiências educacionais -, é também verdade que escolas variam muito. O problema para os pesquisadores é como separar os efeitos

das famílias dos efeitos das escolas (Brooke; Soares, 2008, p. 154).

Em suma, reconhecer a eficácia escolar como fenômeno dependente de fatores intraescolares e extraescolares é abrir possibilidades para compreender os diferentes desempenhos de escolas públicas nas várias regiões brasileiras. Concernente às discussões realizadas no desenvolvimento da presente pesquisa, entende-se que a eficácia escolar, nas escolas PEI de São Paulo, é, portanto, um fenômeno que possivelmente pode ser explicado por meio de uma atenção integral aos alunos. Isso deve-se a vários fatores, entre eles: a valorização do trabalho docente e sua qualificação; as instalações e recursos tecnológicos; o clima escolar; a condição socioeconômica dos estudantes etc. (Dourado, 2009).

Para avaliar a qualidade educacional da escola PEI, serão empregados os índices do Ideb, desenvolvido pelo Inep, autarquia vinculada ao MEC.

O Ideb é o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais. A ideia central do sistema de metas foi obter um maior comprometimento das redes e escolas com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais. Supõe-se que um sistema de metas pactuado entre o MEC e as secretarias de educação de Estados e municípios serviria para aumentar a mobilização da sociedade em favor da qualidade da educação. Nessa perspectiva, é preciso lembrar que o Brasil possui um sistema educacional descentralizado, com mais de 5.000 redes de ensino com autonomia para gerir suas escolas (Bonamino; Souza, 2012, p.379).

### **3.2 Boas práticas e carreira docente na rede estadual de São Paulo**

Neste momento, é válido ressaltar que as práticas que colaboram, direta ou indiretamente, para a qualidade do ensino não ocorrem num curto período de tempo, tampouco estão restritas a ações individuais. Basicamente, trata-se de resultados obtidos após anos de pesquisa, investimento e valorização da carreira docente. Além disso, dependem de boa gestão educacional e investimento na estrutura das escolas, bem como de aprovação e execução de programas e/ou projetos educacionais já consolidados.

Evidentemente, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, tal como qualquer outra do Brasil, enfrenta grandes desafios diários. Entre eles, destaca-se o aumento das notas das escolas PEI - certamente o maior deles -, pois trata-se, em tese, da mensuração do ensino.

O PEI, no estado de São Paulo, foi implementado pela Lei Complementar nº

1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar 1.191, de 28 de dezembro 2012. Desde então, vem enfrentando alguns questionamentos a respeito de seus cinco pilares. O primeiro menciona “valorização e investimento nos profissionais da educação”; sobre a carreira do magistério no Brasil. Nesse quesito, é notório que ainda há muito a conquistar, entretanto é importante reconhecer que houve significantes conquistas até aqui (São Paulo, 2012).

Os diferentes tipos de contrato para admissão dos professores na rede estadual de São Paulo - por exemplo, por tempo determinado - podem não garantir a permanência do docente na escola, interrompendo projetos que estejam em curso. Por conseguinte, interrompe-se também o vínculo entre o docente, os alunos e a equipe escolar.

Contratar professores para trabalhar sete ou nove horas por dia nas escolas PEI é outro desafio. Há muitas instituições, na própria rede estadual, municipal ou privada, que oferecem carga horária reduzida, e os docentes podem optar por uma carga horária menor. Assim, é evidente que os professores do PEI precisam se dedicar integralmente ao programa, ficando inviável dividir o tempo em outra escola. Essa afirmação é cabível em caráter reflexivo, pois a realidade da rotina de um docente tem muitos desdobramentos, e a quantidade de horas trabalhadas por semana poderá influenciar seu estilo de vida e possivelmente comprometer sua saúde mental.

O Programa Ensino Integral disponibiliza duas modalidades de carga horária: uma com duração de sete horas e outra, de nove horas (São Paulo, 2020). Com o objetivo de recrutar mais educadores para atuar na rede estadual de São Paulo, é necessário repensar a carreira docente, tanto no que diz respeito à formação profissional quanto à questão salarial.

Justificamos essas primeiras considerações sobre um importante pilar do PEI - “a valorização do docente” -, pois entendemos que os professores são os protagonistas na execução do currículo da escola. De fato, investir na carreira docente é investir na qualidade do ensino.

Tais observações acerca da carreira docente na rede estadual são necessárias por haver, em tese, uma atuação focada em resultados. Dessa forma é fundamental fazer uma conexão entre a valorização do professor e seu trabalho, especificamente no que tange às boas práticas escolares. Nesse sentido, cabe refletir se existe alguma relação entre a atuação dos professores e a dos gestores do PEI, focada na busca

por bons resultados em avaliação de larga escala, mais especificamente, no Ideb.

No contexto da rede estadual de São Paulo, há grande preocupação em propor boa qualidade de ensino. A princípio, o lançamento da Lei Complementar nº 1.374 propôs novas perspectivas para a remuneração salarial e para a carreira docente paulista (São Paulo, 2022). Assim, é possível entender que há um incentivo mais focalizado no desenvolvimento profissional do servidor público.

Essa legislação chama a atenção porque, *a priori*, deixa evidente que os servidores públicos beneficiados por ela serão reconhecidos a partir de um novo plano de carreira, que foca o desempenho docente:

O Plano de que trata o artigo 1º desta lei complementar organiza a estrutura, a carreira e a remuneração da classe de Professor de Ensino Fundamental e Médio, bem como as funções de Especialista em Educação e Gestão Educacional, compreendendo: I - o estabelecimento de remuneração por subsídio; II - a evolução do Professor de Ensino Fundamental e Médio nas respectivas trilhas da carreira, exclusivamente, mediante desenvolvimento e desempenho (São Paulo, 2022).

Por um lado, é possível compreender que, se houver valorização do trabalho dos docentes por meio de bônus no salário, em tese, haverá maior motivação na busca por resultados e metas estabelecidas. Por outro lado, fica claro que as novas demandas propostas na Lei 1.347, no que concerne à atuação do educador, de fato, visam à valorização da carreira desses profissionais mediante alto desenvolvimento e progressão individual.

A evolução nas trilhas a que se refere o artigo 14 desta lei complementar dar-se-á para a referência subsequente àquela em que se encontra enquadrado o docente, mediante: I - Desempenho: evolução na trilha de exercício do docente, baseada no exercício de competências e habilidades relacionadas a conhecimentos técnico-científicos, práticas pedagógicas, habilidades de didática aplicada, engajamento e prática profissional com foco na melhoria da aprendizagem, observada a especificidade de cada trilha; II - Desenvolvimento: reconhecimento de competências do docente, por meio de formações e cursos voltados à atualização, ao aperfeiçoamento profissional e à pós-graduação, mediante produção científica ou desenvolvimento de habilidades relacionadas à prática profissional, competindo à Secretaria da Educação expedir normas para disciplinar o reconhecimento das respectivas pontuações, levando em consideração a relevância das atividades desenvolvidas (São Paulo, 2022).

Identificar boas práticas no contexto escolar e reconhecer que elas são ações que contribuem, direta ou indiretamente, para a eficácia escolar é um grande desafio, tanto para professores quanto para gestores. Nessa perspectiva, é primordial

apresentar como as boas práticas são vistas no PEI.

### **3.3 Boas práticas *versus* performatividade no PEI**

Discutir performatividade nas escolas PEI é relevante aos professores da educação básica estadual. Conforme a Lei Complementar nº 1.374, de 20 de março de 2022, os servidores terão novas perspectivas na remuneração salarial e na carreira docente (São Paulo, 2022).

É possível perceber que há, nessa legislação, um incentivo muito focado no desenvolvimento pessoal do servidor público. Entretanto, é válido questionar o que o foco no incentivo à promoção da carreira docente pode ocasionar na rede estadual de ensino de São Paulo.

Isso posto, nesta parte do trabalho, discutimos como a performatividade pode estar presente, de forma consciente ou não, na escola PEI, e como a busca por boas práticas pode possivelmente mudar o foco da performance do servidor público. Assim, tratamos de um comportamento presente nas instituições privadas, mas que se intensifica no serviço público. Ademais, fazemos algumas considerações sobre a concretização da Lei 1.374, que trata do plano de carreira e renumeração para os professores da rede pública paulista.

A princípio, é fundamental esclarecer que o foco de nossa discussão é o PEI e as boas práticas escolares em uma escola de São Bernardo do Campo. Do mesmo modo, é essencial prestar atenção às palavras “desenvolvimento e desempenho”, pois nos remetem a méritos conquistados individualmente — foco na performance individual do servidor. São vocábulos que nos fazem refletir sobre uma tendência típica de instituições privadas: a performatividade que, segundo Ball (2008, p. 543):

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção.

Posteriormente, em hipótese, com a consolidação da Lei Complementar nº 1.374, a competitividade nas escolas públicas tende a se intensificar, promovendo o comportamento típico das instituições privadas. Por conseguinte, pode haver um

enfraquecimento do ambiente democrático nas instituições, princípio fundamental da administração pública, garantido na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Logo, entende-se que o trabalho docente motivado pela performatividade — ou seja, por metas, avaliações e desempenho — pode comprometer a gestão democrática na educação pública. Quando um servidor trabalha com medo, sob ameaças e/ou vive situações regulares de pressão, como em uma empresa privada, certamente ele tem receio de se posicionar, omitindo seus pontos de vista. Vale ressaltar que, na gestão escolar e educacional, todos precisam ser ouvidos e representados; ademais, devem participar expondo suas ideias e opiniões, que efetivamente contribuem para decisões acertadas e para o bom desenvolvimento dos projetos.

De fato, os princípios da gestão democrática, aplicados à educação pública, vão de encontro aos valores das instituições privadas. No contexto público, devem-se sustentar todos os princípios da gestão democrática conforme prevê a Carta Magna de 1988. Além disso, a “gestão democrática da educação é ao mesmo tempo transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (Cury, 2002, p. 173).

O foco excessivo na valorização individual e no seu reconhecimento a partir de resultados qualitativos é um fator negativo, visto que enfraquece o poder de decisão do grupo. Num ambiente de performatividade excessiva, os docentes tendem a construir relacionamentos interpessoais constantemente retrabalhados:

No que se refere às interações, existem pressões sobre os indivíduos, formalizadas por meio de avaliações, revisões anuais e bancos de dados, para que dêem sua contribuição à performatividade da unidade. Aí reside uma possibilidade concreta de que as relações sociais autênticas sejam substituídas por relações performativas, em que as pessoas são valorizadas com base exclusivamente na sua PRODUTIVIDADE (Ball, 2003, p.556).

Muitos pontos importantes da Lei 1.374 embasam a ideia de bonificação mediante a performance do docente e a qualidade de seu trabalho. Há alguns anos, o sentimento de equiparação e competitividade vem, cada vez mais, se intensificando na rede pública. Como exemplo, podemos citar o Saeb, que compreende um dos componentes do Ideb, índice formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. As escolas têm suas metas a cumprir dentro de um período estipulado pelo Inep, o que resulta em equiparações



e ranqueamentos das escolas por meio de suas notas.

As novas demandas propostas na Lei 1.347 (São Paulo, 2022), no que se refere à atuação do professor (Art. 15º), de fato, visam à valorização da carreira desses profissionais mediante alto desenvolvimento e progressão individual. Portanto é possível identificar uma imposição feita ao servidor público: “vestir a camisa”. Nessa imposição, as regras institucionais serão naturalmente internalizadas pelos sujeitos, como numa empresa privada. Em outras palavras, os seus objetivos passam a ser individuais. “Num mundo em que o único caminho para o “sucesso” é o desempenho individual, a alienação do trabalhador público é nefasta para a democracia” (Rosa, 2019, p.6).

A fim de nos posicionarmos mais claramente a respeito da performatividade nas escolas públicas, é fundamental mencionarmos o gerencialismo, a fim de compreendermos para qual direção caminha a educação pública no Brasil:

O gerencialismo tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Clarke, Cochrane, Mc Laughlin, 1994, p.4). Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos (Ball,2003, p.544).

Dito isso, a performatividade se intensifica cada vez mais nas escolas públicas de São Paulo, seja pela privatização de serviços público, seja por meio de leis semelhantes à 1.374.

A título de informação, a lei do novo plano de carreira do professor da rede estadual de São Paulo aplica-se apenas a servidores efetivos da rede, ficando de fora a chamada categoria O, isto é, os servidores públicos com contratação temporária. Mais especificamente:

Poderão optar pelo Plano de Carreira e Remuneração para Professores de Ensino Fundamental e Médio da Secretaria da Educação de que trata esta lei complementar os docentes em efetivo exercício nas unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, que atendam os requisitos de formação previstos no artigo 11 das Disposições Transitórias desta lei complementar e sejam: I - titulares de cargo efetivo (São Paulo, 2022).

Vale lembrar que performatividade e gestão democrática apresentam

características muito distintas. A primeira preza pela valorização individual, enaltece os trabalhadores mediante bônus, alcance de metas, alta performance e desenvolvimento. Ademais, promove ambientes competitivos, de medo e ameaças constantes, como numa empresa privada. A segunda, conforme já dito, está fundamentada no artigo 37 da Constituição Federal de 1988 e dispõe de princípios básicos que devem ser respeitados e cumpridos na prática, nos setores públicos. “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (Brasil, 1988, Art. 37).

Poderíamos defender que a educação pública não apenas em São Paulo, mas no Brasil deve ser pautada no profissionalismo. Contudo, esse conceito pode ser amplamente discutido em várias fases e vertentes, inclusive no que tange à sua erradicação. Segundo Ball (2003), esse é o resultado da presença evidente tanto da performatividade quanto do gerencialismo.

Quero prosseguir argumentando que essa erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação – “uma consciência incitada e mobilizada pela premonição de inadequabilidade” (Bauman, 1991, p.9).

O professor, servidor público, como o próprio nome indica, está a serviço do cidadão, ou seja, presta serviço ao Estado. Por essa razão, deve, como valor primordial, realizar suas atribuições com competência e eficácia, prezando sempre pela ética profissional nas escolas públicas. Assim como qualquer cidadão comum, é responsável pela manutenção da democracia na sociedade e nos segmentos públicos.

Também é importante salientar que, no contexto atual, se fala muito sobre democracia como um todo. De fato, comentam-se com frequência atitudes políticas que ameaçam a democracia de alguma forma. Portanto, entende-se que a reflexão proposta nesta pesquisa é extremamente essencial, por considerar o contexto político da atualidade. Sendo assim, quando o professor, formador de opinião, conhece o significado e os desdobramentos práticos da gestão democrática, da performatividade, entre outras tendências na educação pública brasileira, será capaz de entender o seu papel e, conseqüentemente, posicionar-se sobre esses assuntos na escola em que trabalha, em sala de aula e/ou na sociedade em geral.

A Lei Complementar nº 1.374, que aprova o novo plano de carreira de professores da rede estadual de educação pública de São Paulo, tem, em seu cerne, a valorização desses profissionais a partir do seu desenvolvimento e desempenho. Em contrapartida, tal legislação apresenta muitos incentivos à performance, por meio de metas e resultados. Isso promove e/ou consolida a performatividade na educação pública, tornando o modelo de gestão e a performance docente carregados de características semelhantes às de uma instituição privada.

A performatividade no contexto da educação pública “erradica o profissionalismo” (Ball, 2003), além de enfraquecer a prática dos cinco princípios fundamentais da administração pública — legalidade, imparcialidade, moralidade, publicidade e eficiência. Trata-se, pois, de uma tendência que enfraquece a gestão democrática, valor fundamental, garantido na Constituição Federal de 1988, a todos os cidadãos brasileiros.

Neste subcapítulo da pesquisa as ponderações feitas sobre a performatividade e o gerencialismo apresentaram reflexões sobre a distinção entre o ensino integral focado na construção do projeto de vida do aluno e a preocupação exagerada por resultados (a performatividade e o gerencialismo). Portanto neste contexto é importante salientar que gestores e professores PEI, além de precisarem desenvolver o perfil profissional para atuar no programa, precisam também compreender efetivamente a proposta curricular do programa, evitando a sua interpretação equivocada.

### **3.4 A formação continuada de professores e gestores PEI**

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Efape) "Paulo Renato Costa Souza" desempenha papel crucial na promoção do segundo pilar do Programa Ensino Integral (PEI), referente ao aprimoramento das práticas e da gestão pedagógica, voltada à aprendizagem dos estudantes. Os cursos oferecidos pela instituição visam a qualificar os professores para integrar tecnologias ao contexto de sua prática.

A missão, a visão e os valores da Efape enfatizam a relevância da formação profissional dos servidores da rede estadual de educação de São Paulo. Vale salientar que as competências e habilidades que os estudantes podem desenvolver, ao longo de sua trajetória educacional, no Programa Ensino Integral (PEI), se fundamentam

nos quatro pilares da educação. Eles constituem a base para a formulação de políticas curriculares em diversos países e incluem as dimensões "aprender a conhecer", "aprender a fazer", "aprender a conviver" e "aprender a ser", concebidos conforme descrito no já mencionado Relatório elaborado na década de 1990 para a Unesco (Delors, 2012).

Como também já dissemos, a pedagogia da presença, a educação interdimensional, o protagonismo juvenil e a formação continuada são os princípios nos quais o modelo pedagógico se baseia para consolidar a formação integral dos alunos PEI, ancorado nos artigos 1º e 2º da LDB:

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.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Conforme discutido e fundamentado na LDBEN (Brasil, 1996), a educação integral visa a formar o aluno para atuar em diversos âmbitos sociais, considerando que os contextos familiar e social também contribuem para a sua formação, que não fica a cargo apenas das instituições educacionais. Nos últimos anos, a questão formativa ao término da educação básica foi motivo de muitas discussões entre especialistas da área, ampliadas com o advento do Novo Ensino Médio. Trata-se de um debate relevante, pois diz respeito aos resultados do processo de ensino-aprendizagem do estudante durante toda sua vida escolar.

Nesse contexto, a proposta pedagógica do Programa Ensino Integral (PEI), de acordo com suas diretrizes, visa a desenvolver jovens competentes, autônomos e solidários. Um princípio fundamental é o "protagonismo juvenil", que reconhece o aluno não apenas como receptor das iniciativas escolares, mas também como agente, estimulado a exercer autonomia (São Paulo, 2014).

Entende-se que a formação continuada dos docentes e gestores - outra importante premissa do PEI - consolida os valores e princípios do Programa. Assim, todos os envolvidos, direta ou indiretamente, no processo formativo dos discentes passam a vivenciar um ensino mais significativo, pois há um ponto em comum. Na prática, é possível perceber que a gestão do PEI, por meio de suas diretrizes,

consegue manter uma organização mútua, na qual docentes e equipe gestora consolidam suas práticas pedagógicas diariamente (São Paulo, 2021).

Ademais, o Programa tem atribuições bem definidas; aparentemente, tudo é replicado num formato padronizado. Contudo, há flexibilidade em sua execução, visto que é essencial considerar os diversos contextos nos quais ele é implementado ou em que já está consolidado. Embora existam alguns questionamentos sobre o PEI no estado de São Paulo, é evidente que os resultados obtidos pelas escolas nas avaliações em larga escala são motivadores.

#### **4 BOAS PRÁTICAS DE PROFESSORES E GESTORES PEI: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, focalizando, portanto, a qualidade do ensino em uma escola PEI da rede estadual de ensino de São Paulo. Para organização contextual, apresentamos o histórico da fundação da escola, bem como as informações da nota que a instituição obteve no Ideb dos últimos 4 anos (2019 a 2021) — na qual se observou crescimento gradativo. Ou seja, levaram-se em conta dois ciclos avaliativos, devido ao tempo de existência do Programa em São Bernardo e à localização da instituição. Apesar de existirem escolas PEI na localidade com Ideb crescente nos últimos 8 anos, muitas delas não estão localizadas em áreas de vulnerabilidade social ou não atendem a alunos advindos desses contextos.

Após a apresentação do histórico da escola, analisamos a estrutura do questionário aplicado aos professores e coordenadores. Os dados obtidos por meio dessa ferramenta propiciaram uma melhor reflexão acerca do contexto em que a escola está inserida, do papel do docente e da coordenação, de como são planejadas as ações pedagógicas e de como são baseadas essas ações e as reflexões dos educadores sobre boas práticas educacionais. Durante a aplicação do questionário, foram coletadas informações considerando a frequência e incidência da menção das boas práticas segundo a perspectiva dos professores e coordenação pedagógica da unidade.

A fim de fundamentar a análise dos dados, fizemos um levantamento da produção científica sobre o PEI nos últimos 5 anos. Para tanto, levamos em conta os trabalhos presentes no Banco de Periódicos da Capes e no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Os artigos, dissertações e teses foram organizados em tabela, com o intuito de compreender como as “boas práticas” foram identificadas em outras cidades onde existe o PEI, uma vez que a produção acadêmica sobre o tema é considerável. Vale ressaltar que, para encontrar o material, foram utilizados os descritores “Programa Ensino Integral SP” e “Boas Práticas”

Ademais, alguns quadros de menção discursiva sobre as boas práticas na escola PEI foram organizados e hierarquizados. Antes, foi necessário entender o conceito de boas práticas no contexto escolar:

A princípio, deve-se destacar que, em termos conceituais, consideram-se como boas práticas escolares as ações de intervenção que contribuam direta ou indiretamente para que as escolas atinjam seus objetivos educacionais, auxiliando na melhoria do desempenho escolar (Calderon; Martins, 2016, p. 134).

As informações coletadas nos questionários foram apresentadas considerando-se a identificação das convergências e divergências discursivas, conforme aponta Chizzotti (2006). Em seguida analisamos as informações obtidas procurando responder à pergunta-problema, a saber: Como as boas práticas escolares estão vinculadas à boa qualidade do ensino considerando o PEI?

Por tratar-se de uma pesquisa de mestrado profissional, entendemos que o produto final deveria estar relacionado aos resultados obtidos. Desse modo, propusemos um *e-book* sobre boas práticas no PEI, de acordo com os exemplos mencionados por professores e coordenadores pedagógicos da escola investigada.

Vale ressaltar que a produção de material pedagógico torna-se muito relevante, tendo em mente que os educadores estão sempre em constante formação técnica. Ou seja, quanto mais conhecimento a respeito da prática pedagógica eles tiverem, mais críticos e conscientes da realidade escolar serão. Conseqüentemente, a leitura do estudante, levando em conta sua integralidade, será mais assertiva.

Quanto ao uso do questionário, ele se justifica por ser uma coleta de dados mais rápida, prática e segura, realizada por meio do Google Forms. Ademais, sua elaboração tem por objetivo primário verificar fatos, crenças e sentimentos dos professores e coordenadores pedagógicos da escola pesquisada.

Assim, foram disponibilizados os *links* para que os informantes pudessem responder a onze perguntas. Na elaboração desse instrumento, segundo Aaker *et al.* (2001), espera-se que fatores como bom senso e experiência do pesquisador possam evitar vários tipos de erros, por exemplo, as questões ambíguas. No quadro a seguir, é possível ver os principais procedimentos dos quais lançamos mão nessa etapa da pesquisa.

A elaboração minuciosa de perguntas é fundamental para garantir que os dados obtidos sejam válidos, confiáveis e úteis para a análise. Por meio de um procedimento bem estruturado é possível evitar erros comuns e a maximizar a qualidade das respostas.

Quadro 1 - Procedimentos para elaboração do questionário

Etapa	Passos
Planejamento para obtenção dos resultados	Os objetivos da pesquisa
	Evidenciar o assunto da pesquisa no questionário
	Coletar informações essenciais sobre o assunto da pesquisa a partir da revisão dos objetivos a serem alcançados
	Determinar o que será perguntado, considerando o assunto principal do questionário
Consolidar a forma estrutural do questionário	Determinar o conteúdo de cada pergunta conforme assunto abordado
	Definir o formato de cada pergunta
Redigir texto das perguntas	Determinar como as questões serão redigidas
	Avaliar cada uma das questões em termos de facilidade de compreensão, conhecimentos e habilidades exigidas, e disposição dos respondentes.
Revisão de estética textual	Apresentar as questões em uma ordem adequada
	Dispor todas as questões para obter um único questionário
Correção de problemas	Ler o questionário inteiro para verificação de sentido. Decidir se o questionário é capaz de mensurar o que está previsto.
Aplicação de questionário	Identificar e corrigir possíveis erros no questionário
	Corrigir o problema

Fonte: Elaboração própria.

A princípio as perguntas propunham uma reflexão natural a respeito de procedimentos realizados no passado e no presente. Portanto, foi possível fazer afirmações sobre práticas de sucesso no meio escolar, bem como evidenciar ações comuns ao grupo pesquisado, por meio da análise dos dados convergentes e divergentes.

Vale ressaltar que os participantes foram nove professores e dois coordenadores pedagógicos da escola escolhida. Com relação à distinção entre os dois grupos, não houve a necessidade de separá-los em duas categorias (professores e coordenadores), devido ao foco estar na identificação de boas práticas no contexto escolar.

O texto inicial do questionário Google Forms apresentou a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais/LGPD (Lei 13.709, de 14 de agosto de 2018), a fim de deixar os participantes tranquilos com relação ao uso dos dados. Ademais, eles foram informados que se tratava de uma pesquisa de opinião pública de caráter voluntário, conforme Resolução 510, de 07 de abril de 2016.

Após a leitura do texto de abertura, aqueles que concordaram com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido responderam à pergunta inicial: “Você aceita responder a este questionário?”. As opções de respostas — “sim” ou “não” — determinariam a continuidade ou não da participação. Aos que responderam “sim”, foi



solicitado um endereço de e-mail válido para o qual seriam enviadas as próximas etapas do questionário.

Na segunda etapa, os participantes informaram: gênero, formação profissional, cargo ocupado na rede estadual de ensino de SP, tipo de vínculo e tempo de magistério. Já a terceira etapa configurou-se como o questionário de onze perguntas propriamente dito.

A pergunta 1 - “A Escola obteve nota crescente pelo Ideb 2019 e 2021. A seu modo de ver, quais são as boas práticas escolares, realizadas na sua escola, que devem ser socializadas com outros dirigentes escolares para o aprimoramento da qualidade da educação?” - propõe uma importante reflexão a respeito da performance da unidade pesquisada nos anos de 2019 e 2021, nos anos iniciais e finais da educação básica. Nesse caso, é válido ressaltar que a instituição não atingiu a meta estipulada pelo Governo Federal - de 5.4, em 2019, e 5.7, em 2021, para os Anos Finais e de 5.2, em 2019, e 5.5, em 2021, para o Ensino Médio. Contudo é importante considerar que houve aumento da nota nos anos 2019 e 2021, na etapa dos Anos Finais. Nesse caso, esperávamos que o informante refletisse, a princípio, sobre o crescimento da nota da escola e as razões para tal.

As perguntas 2, 3, e 4 - nome da boa prática que contribui/contribuiu direta ou indiretamente para obtenção de bons resultados no Ideb; ano de criação da boa prática mencionada; e criador ou criadores da boa prática mencionada, respectivamente - pretendiam levar o informante não só a identificar uma prática, mas também a refletir a respeito do repertório de práticas exitosas presentes no seu cotidiano escolar, bem como da relevância de sua própria contribuição. Por sua vez, as perguntas 5, 6 e 7 - objetivo da boa prática mencionada; forma resumida de funcionamento da boa prática mencionada; e as evidências da boa prática mencionada, respectivamente — visavam a mensurar se o participante tinha clareza de seu intento ao escolher uma prática e quais caminhos percorria em sua elaboração.

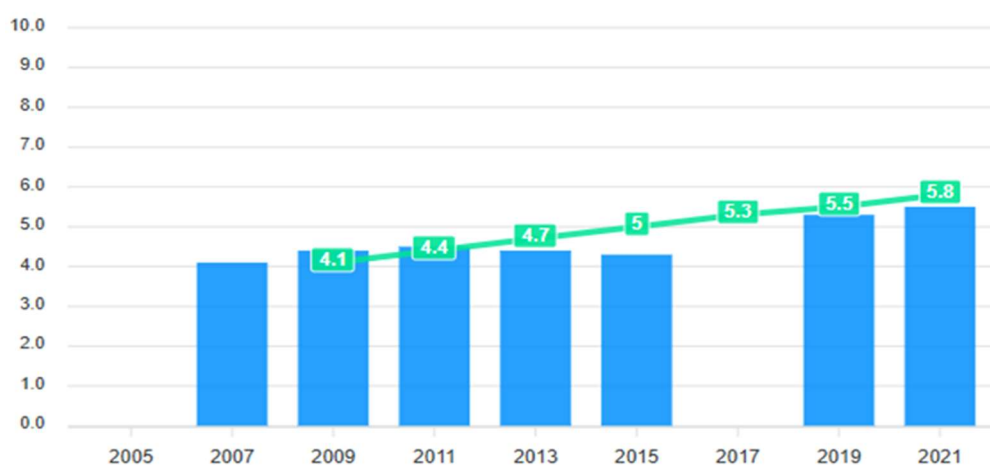
Já as perguntas 8, 9 e 10 - potencialidade da boa prática mencionada; fragilidades da boa prática mencionada; e aspectos que poderiam ser aprimorados, respectivamente — pretendiam levar o respondente a refletir sobre a dimensão que a proposta poderia atingir ao ser colocada em prática e seus possíveis desdobramentos. Por fim, a pergunta 11 - “Por que essa boa prática deve ser socializada nas escolas PEI de São Bernardo do Campo e/ou em outras escolas do estado?” - tencionava ressaltar a percepção do profissional a respeito da relevância da prática mencionada.

#### 4.1 A escola: informações contextuais

A escola estadual escolhida foi fundada na década de 1970, está localizada na área central da cidade de São Bernardo do Campo (SP) e oferece aulas ao Ensino Fundamental – Anos Finais e ao Ensino Médio. Com base no Censo Escolar de 2023, a unidade tem acessibilidade, além de banheiro adequado para aluno com deficiência física ou mobilidade reduzida. Há uma quadra de esporte descoberta e uma coberta, pátio coberto e descoberto, sala de leitura, biblioteca com sala de leitura, cozinha, refeitório com alimentação escolar, laboratório de informática com acesso à internet e computador portátil para uso dos estudantes. Atualmente, adota o PEI com aulas das 7h às 16h (Brasil, 2023).

Nos últimos anos, a instituição vem evoluindo nos índices de avaliação do Ideb, como mostra a figura 1.

Figura 1 - Evolução do Ideb, nota alcançada e nota projetada



Fonte: Ideb, 2019; Brasil, 2021.

Vale lembrar que o Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos, somando-se os componentes curriculares Português e Matemática, dividindo-se o resultado por dois e multiplicando-o pela taxa de aprovação, o cálculo segue os seguintes parâmetros:

##### A. Nota padronizada (Proficiência)

Para a nota padronizada de Matemática e Português é utiliza-se:

$$\text{Nota padronizada} = \frac{\text{Nota atual} * - \text{Limite inferior} **}{\text{Limite superior} *** - \text{Limite inferior}} \times 10$$

\*Nota atual é o valor obtido no exame mais recente.

\*\*Limite inferior (base)

\*\*\* Limite superior (base) são os valores limites de proficiência estabelecidos em um ano base.

**A.1 Matemática:**

$$\text{Nota padronizada de Matemática} = \frac{M_{atual} - M_{inf}}{M_{sup} - M_{inf}} \times 10$$

**A.2 Português:**

$$\text{Nota padronizada de Português} = \frac{P_{atual} - P_{inf}}{P_{sup} - P_{inf}} \times 10$$

**B. Nota Média Padronizada:**

tendo as notas de Matemática e Português, calcula-se da Média Padronizada:

$$N = \frac{\text{Nota padronizada de Matemática} + \text{Nota padronizada de Português}}{2}$$

**C. Indicador de rendimento (P)**

Considera-se a taxa de aprovação de cada ano ou série. Mensura o quanto os alunos estão progredindo ao longo dos anos. Assim, quanto maior a taxa de aprovação, mais próximo de 1 será o valor de P. O cálculo é feito utilizando a fórmula genérica:

$$P = \frac{1}{T}$$

Onde T é a média dos inversos das taxas de aprovação para cada ano ou série:

$$T = \frac{\sum_{r=1}^n \frac{1}{Pr}}{n}$$

*Pr* é a taxa de aprovação para o ano ou série *r*, e *n* é o número total de anos ou séries nos anos iniciais.

Para o Cálculo do Ideb, multiplica-se a Nota Média Padronizada (N) pelo Indicador de rendimento (P).

$$\text{Ideb} = P \times N$$

Lembrando que:

*M<sub>atual</sub>* É a nota atual de Matemática.

*M<sub>sup</sub>* e *M<sub>inf</sub>* São os limites superior e inferior para Matemática

*P<sub>atual</sub>* É a nota atual de Português.

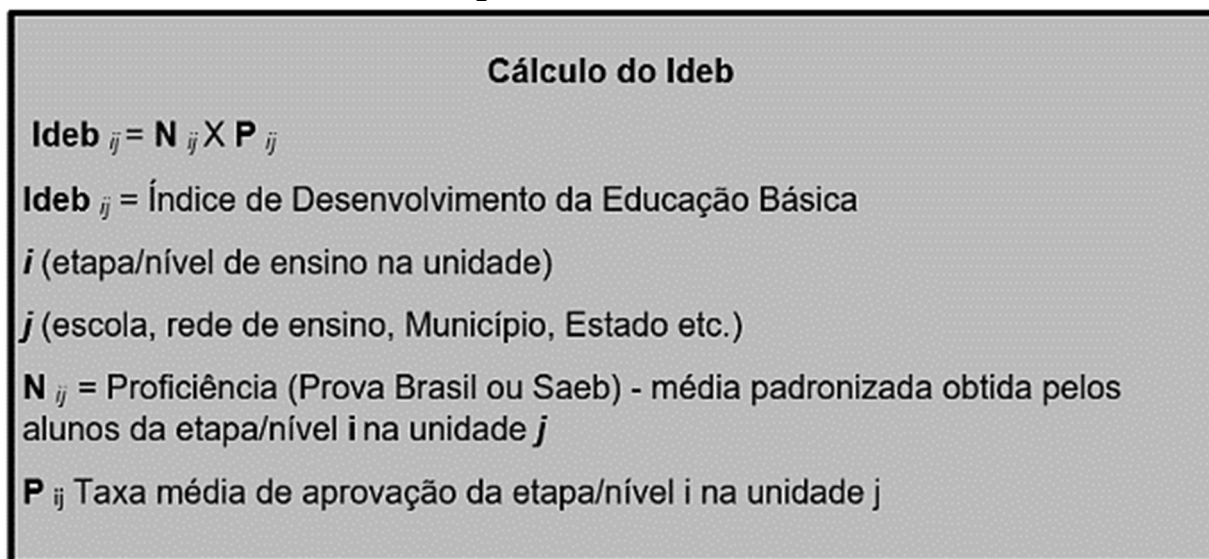
*P<sub>sup</sub>* e *P<sub>inf</sub>* São os limites superior e inferior para Português

$P_r$  É a taxa de aprovação para o ano ou série  $r$

$n$  É o total de segmentos avaliados.

A Figura 2, ilustra de forma mais sintética a obtenção do resultado do Ideb de cada unidade escolar.

**Figura 2:** Cálculo do Ideb

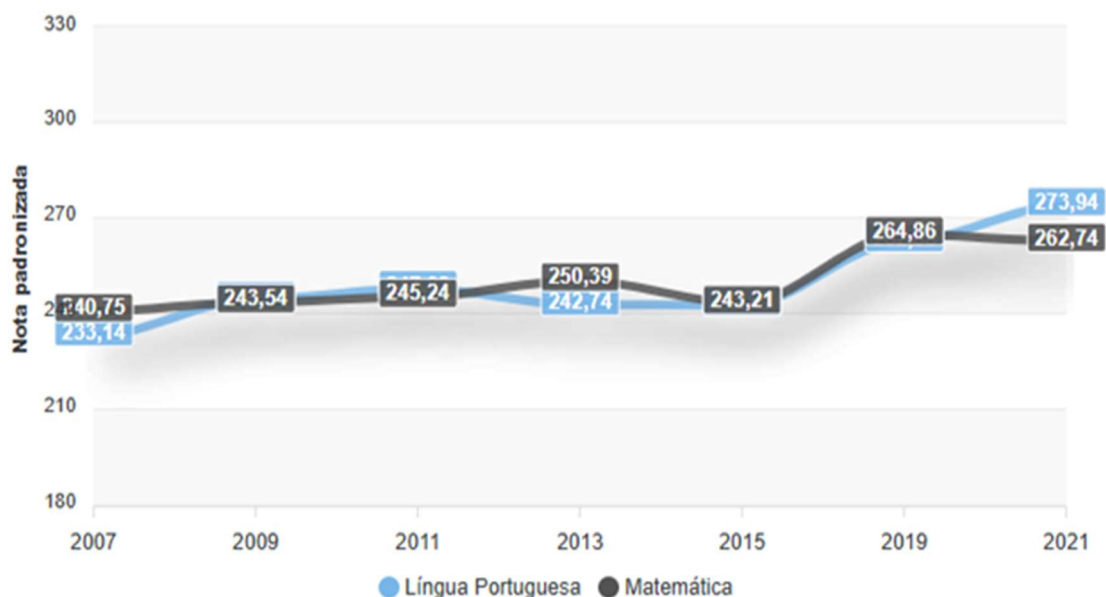


**Fonte:** Adaptada da Nota Técnica Ideb (Brasil, sd)

Quanto ao número de estudantes, em 2023, estavam matriculados 254 no Ensino Fundamental II e 84 no Ensino Médio.

Também é relevante mencionar que um fator capaz de motivar o crescimento do número de escolas PEI no estado de São Paulo é o crescimento da nota no Ideb (São Paulo, 2022). Nesse sentido, segundo os dados informados pelo Inep, disponíveis na figura 3, a instituição em foco, de 2007 a 2015, obteve índices muito inferiores em nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática no Saeb, comparados aos anos de 2019 e 2021. Embora seja primordial ressaltar uma melhora na qualidade do ensino, é lícito questionar o que de fato ocorreu para o evidente crescimento da nota.

Figura 3 - Evolução da Nota no Saeb



Fonte: IDEB 2019, INEP.

Fonte: Ideb, 2019;

Como já dito, o Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. No primeiro período de tempo, que corresponde a 8 anos (2007 a 2015), a escola atuava com turnos de carga horária de 6 aulas de 50 minutos nos períodos manhã e tarde, e 5 aulas no período noturno. Após a implementação do Programa Ensino Integral a escola passou a ofertar aulas no período integral, das 7:00 às 16:00 horas, com um total de 9 aulas de 50 minutos por dia.

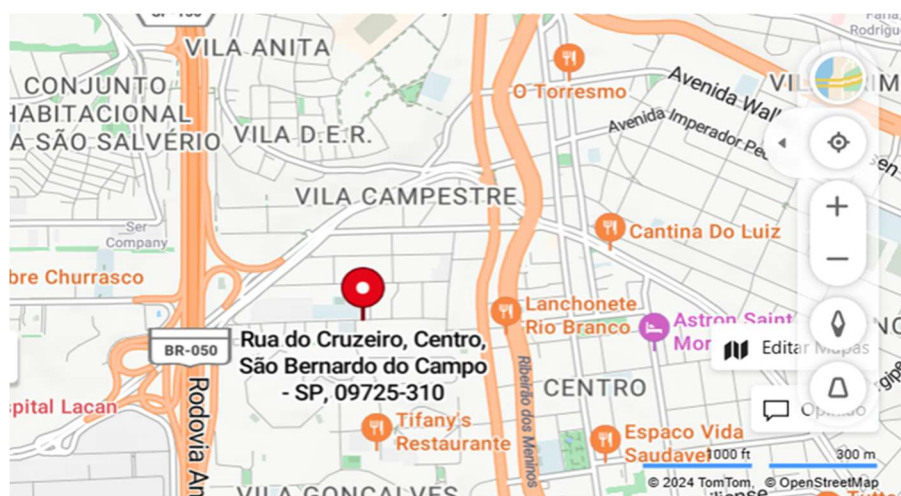
#### 4.2 A escola: localização e fator socioeconômico

Na instituição em foco, o PEI teve início no ano de 2018, chegando, portanto, a seis anos de existência. Conforme já informado, as notas do Ideb utilizadas correspondem aos anos de 2019 a 2021, pois, até o momento da finalização deste trabalho, não tinha sido divulgada a nota referente a 2023.

Apesar de a escola estar localizada numa área central da cidade de São Bernardo, é possível afirmar que a maior parte do alunado provém da comunidade conhecida como Vila D.E.R, também situada no centro do município. Essa

comunidade insere-se num contexto de vulnerabilidade social, pois, no que diz respeito ao fator socioeconômico, não apresenta o mesmo índice de desenvolvimento dos bairros do centro da cidade. O mapa a seguir mostra a localização da unidade escolar e o bairro Vila D.E.R. As pessoas que acessam à Rodovia Anchieta KM 19 visualizam as construções na Vila D.E.R, sobrados aglomerados de alvenaria, que estão em contraste com os prédios e as casas na região central da cidade.

Figura 4 - Localização da Escola Wladimir Herzog e do bairro Vila DR



Fonte: Brings Maps, 2024.

Neste momento, é necessário compreender como os docentes e coordenadores pedagógicos da escola PEI elaboram o Plano de Ação. Vale destacar que, desse documento, constam os procedimentos de planejar, executar e replicar boas práticas conforme as Diretrizes do Programa Ensino Integral (São Paulo, 2012).

Para tanto, os professores e gestores precisam conhecer a comunidade escolar, no sentido de tornar as ações planejadas mais significativas. Sendo assim, parte-se do pressuposto de que boas práticas no PEI são ações planejadas previamente:

O Plano de Ação, instrumento tradicionalmente utilizado pelas unidades escolares, estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e as estratégias para que as escolas alcancem o ensino de qualidade (São Paulo; 2012, p. 39)

Considerando o contexto de planejamento das ações realizadas no PEI, especificamente as atividades previstas no Plano de Ação, é inimaginável entrar em sala de aula sem qualquer preparo. Isso porque é preciso cumprir a programação, a

execução e a replicabilidade das ações presentes no documento.

Partindo-se de tais premissas, desenvolve-se uma preocupação com resultados, no que diz respeito à eficácia escolar. Entretanto, surge uma breve reflexão, que não é objeto de discussão nesta parte da pesquisa: Na busca intensa por resultados nas avaliações em larga escala — por exemplo, o Ideb — como é possível ponderar resultados obtidos por uma equipe e resultados obtidos individualmente? E aqui cabe mencionar que, ao término do ano, é comum que os docentes e a equipe gestora se reúnam para avaliar o que foi planejado, executado e/ou replicado durante o ano letivo.

Uma etapa importante para a elaboração do Plano de Ação é o reconhecimento da identidade da escola pela comunidade escolar<sup>2</sup>, o que garante a coesão das ações a partir da ciência da missão, visão de futuro, valores e premissas, para que se cumpram os objetivos educacionais estabelecidos no Plano de Ação da Secretaria (São Paulo: 2012, p. 34).

Tendo em mente tais informações acerca do Plano de Ação no PEI, emergem dois questionamentos. O primeiro consiste em entender se, a partir da elaboração do documento, os professores e os coordenadores pedagógicos estão conscientes das boas práticas que podem contribuir para a obtenção de boas notas nas avaliações em larga escala. O segundo diz respeito a compreender como a escola pode considerar o contexto social em que seus alunos estão inseridos a fim de desenvolver um ensino mais significativo tanto para eles quanto para os docentes.

### **4.3 Levantamento da produção científica sobre o PEI**

Além das pesquisas correlatas já discutidas, elaborou-se um levantamento da produção científica de artigos e dissertações de mestrado sobre o PEI. Para tanto, lançamos mão de publicações no Banco de Periódicos da Capes e no Banco de Teses e Dissertações da Capes com os seguintes descritores “Programa Ensino Integral SP” e “Boas Práticas Escolares”.

Na primeira busca, realizada no Banco de Periódicos da Capes, utilizamos o seguinte descritor: “Programa Ensino Integral”. Como resultado, foram identificadas 826 publicações. Na segunda busca, utilizamos os descritores “Programa Ensino Integral Boa Práticas”, “período 2012 a 2022” e “língua portuguesa”, porém não encontramos trabalhos.

Na terceira busca, mantivemos todos os descritores anteriores, retirando apenas os descritores “Boas Práticas” e acrescentando “SP”. Assim, foram identificadas 21 publicações. Por fim optou-se por uma busca mais refinada considerando os últimos 5 anos e optando-se por “Periódicos Revisados por Pares”. Como resultados, foram identificados 8 artigos.

Quadro 2 - Levantamento de artigos no Portal de Periódicos da Capes

<b>Autores</b>	<b>Título da Obra / Publicação</b>	<b>Ano</b>	<b>Revista</b>	<b>Palavras-chave</b>
Giroto Eduardo Donizeti; de Oliveira Victor Pavesi	Política educacional e gentrificação escolar: estudo de caso sobre o Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo	2023	Dialnet	Gentrificação escolar; Ensino Integral; Geografia da Educação
Moreira Ullofo Renan; Locatelli França, Adriana; Portela Rinaldi Renata	Desafios enfrentados pelos gestores iniciantes do programa Ensino Integral do Estado de São Paulo	2022	Revista de Educação PUC Campinas	Educação básica, Educação integral, Ensino integral, Escola pública, Gestão escolar
Adrina Locatelli França; Renata Portela Rinaldi	Programa Ensino Integral: Proposta do Estado de São Paulo	2022	Scielo Educação	Educação Integral; Educação Básica; Ensino Médio; Escola Pública
Arraes Lopes, Maria Fernanda; Borghi, Raquel Fontes	Programa Ensino Integral Paulista: A Organização do Trabalho Docente	2019	Educação Teoria e Prática	Programa de Ensino Integral Paulista. Trabalho Docente. Credenciamento.
Ganzeli, Pedro	Reforma administrativa da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (2011); Programa Ensino Integral (2012); Administração Pública Gerencial em Processo	2019	Scielo Educação	Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Administração Pública Gerencial. Programa Ensino Integral.
Dias, Viviane Cristina	Programa de Ensino Integral Paulista: Problematização sobre o trabalho docente	2018	Scielo Brasil	Ensino integral; Trabalho docente; Autonomia docente; Políticas públicas educacionais; Intensificação do trabalho docente
Giroto, Eduardo Donizeti; Cássio, Fernando L.	A Desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo	2018	Education Policy Analysis Archives	Educação Integral; Desigualdades Educacionais; Desigualdades Socioespaciais; Reorganização Escolar; Direito à Educação
Márcia Maria Dias Reis Pacheco; Cristiane Sampaio de Almeida Castro	O professor-tutor do Programa Ensino Integral – PEI/SP: sujeito de autonomia?	2017	Semantic Scholar	Professor-tutor. PEI/SP. Autonomia. Avaliação 360º

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Portal de Periódicos da Capes. Com relação às publicações encontradas no Banco de Teses e Dissertações



da Capes, na primeira busca, realizada com o descritor “Programa Ensino Integral”, foram identificadas 375 publicações. Por tratar-se de número muito alto, foram necessárias outras buscas. Na segunda, valemo-nos do descritor “Programa Ensino Integral Boas Práticas”, contudo não localizamos nenhum trabalho. Na terceira, optamos pelo descritor “Programa Ensino Integral SP”, obtendo 22 publicações. Por fim, na quarta, mantivemos os descritores anteriores, optando por publicações realizadas entre os anos de 2019 a 2023. Dessa forma, foram encontrados 4 estudos.

Quadro 3 - Levantamento de artigos no Banco de Teses e Dissertações da Capes

<b>Autores</b>	<b>Título da Obra / Publicação</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Palavras-chave</b>
Renato Alves Frutuoso	Programa Ensino Integral (PEI) e atuação docente em escolas de Educação Básica do município de Guarulhos/SP	2023	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação Integral; Políticas Públicas; Programa Ensino Integral (PEI); Práticas Pedagógicas; Formação de Professores.
Renan Moreira Ullofo	Narrativas de gestores sobre a experiência vivida no Programa Ensino Integral (PEI) do município de Presidente Prudente – SP	2023	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp)	Programa Ensino Integral. Gestores escolares. Pesquisa (auto)biográfica. Entrevista narrativa. Educação integral. Escola pública.
Erika Garcia	Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem no Programa de Ensino Integral (PEI): A Percepção de Professores de uma Escola Estadual em Sorocaba-SP	2022	Universidade Federal de São Carlos	Metodologias ativas; Programa de Ensino Integral; Percepção dos professores; Formação de professores.
Saray Marques	Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Programa Ensino Integral. Formação Integral e Currículo Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Portal de Periódicos da Capes, 2024.

Esse levantamento carece de uma análise aprofundada do estado da arte, pois corresponde a um levantamento histórico-geográfico-científico relevante e necessário sobre o tema. Vale lembrar que essas pesquisas servirão de base para análise dos dados coletados por meio do questionário realizado.

## **5 BOAS PRÁTICAS ESCOLARES DE ACORDO COM A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E COORDENADORES DE UMA ESCOLA PEI EM SBC**

O questionário proposto nesta pesquisa foi respondido por 11 educadores que trabalharam ou trabalham nos últimos 4 anos na escola PEI em estudo, período que corresponde aos anos de 2019 a 2023. Entre os 11 informantes, 7 se declaram do gênero feminino e 4 do gênero masculino.

O número de mulheres na educação estadual supera o número de homens em mais de 1/3 (São Paulo, 2024). Assim, a realidade do corpo docente da escola reflete tal característica, haja vista que 63,6% se enquadram no gênero feminino, enquanto apenas 36,4% se declararam do sexo masculino. Vale ressaltar que, no questionário, havia a opção de resposta “Prefiro não responder”, entretanto não foi observada nenhuma marcação.

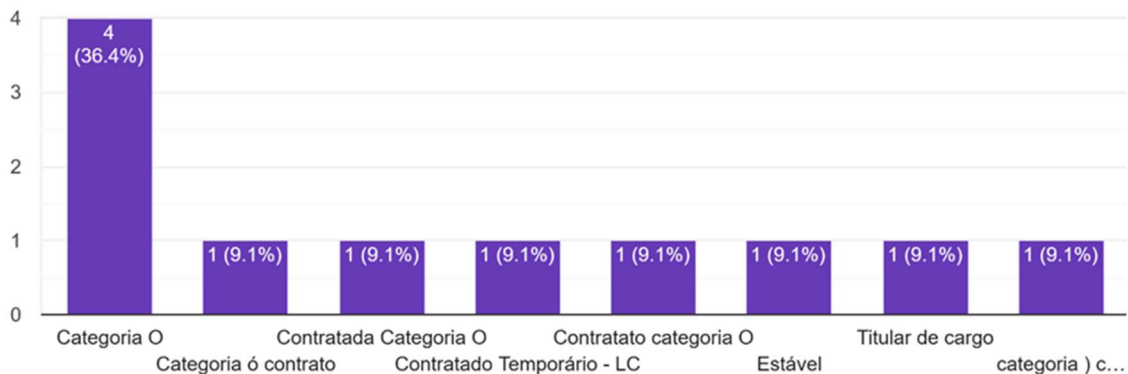
Como já dito, a instituição atualmente oferece aulas das 7h às 16h nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Portanto, é possível inferir que todos os participantes têm formação específica para lecionar nos segmentos em questão. Além disso, há, entre os informantes, um profissional com mestrado.

Em relação aos cargos dos informantes: identificaram-se nove professores e dois coordenadores, sendo um professor coordenador de área (PCA) e um professor coordenador geral (PCG). Todos os informantes são atuantes de escola PEI da rede estadual de São Paulo.

Sobre os tipos de contrato com a Seduc, foi possível obter as seguintes informações: um dos coordenadores tem cargo efetivo — vale lembrar que, para a carreira docente na rede estadual, é necessário ser efetivo; o outro coordenador é estável, conhecido como categoria F — a esse profissional também é permitida a carreira na rede; por fim, todos os outros nove informantes têm contrato temporário, conhecidos como categoria O.

Figura 5 - Tipo de contrato na Rede Estadual de Educação de São Paulo

11 responses

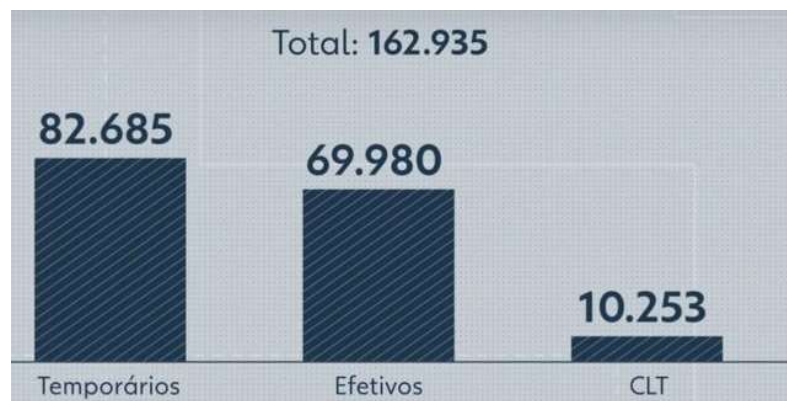


Fonte: Elaboração própria.

Nesse contexto, convém ressaltar que o número de professores contratados por tempo determinado nas escolas estaduais supera o número de efetivos. Esse fator, em tese, pode ter influência negativa na aplicação de projetos que precisam de maior tempo para obtenção de bons resultados nas escolas.

Há de se considerar que a instabilidade do docente numa escola, devido ao tipo de vínculo, pode influenciar seu nível de engajamento com os objetivos curriculares da escola. “Durante todo o ano de 2023, 162.935 professores deram aulas na rede estadual. Desse total: 82.685 eram temporários, 69.980 eram efetivos 10.253 eram contratados em regime CLT” (G1, 2024, p. 1).

Figura 6 - Total de Professores da rede estadual de ensino

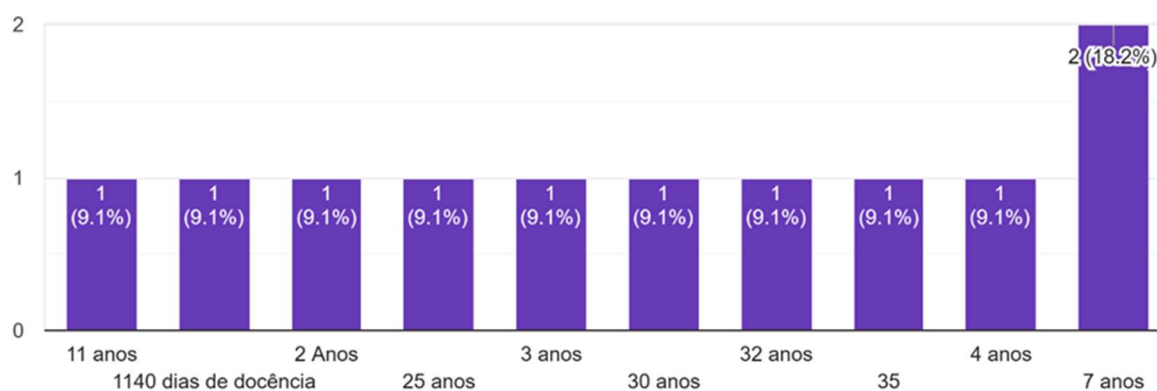


Fonte: G1, 2024.

Os profissionais que responderam ao questionário têm, em média, de 2 a 35 anos de atuação no magistério.

Figura 7 - Tempo de magistério

11 responses



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda sobre o perfil dos docentes da rede estadual de São Paulo, conforme dados da própria instituição, mais de um terço dos professores — mais precisamente 61.459 deles — tem entre 41 e 50 anos. Desses, 45.294 são mulheres e 16.165 são homens (São Paulo, 2024).

Nesta etapa da pesquisa, boas práticas podem estar contextualizadas com os novos componentes curriculares do PEI — a saber: tecnologia e inovação; projeto de vida; eletivas; práticas experimentais; protagonismo juvenil; orientação de estudos; Tutoria — ou com as disciplinas da BNCC. Considerando a relação entre boas práticas e o bom resultado nos índices da escola PEI em avaliação em larga escala, entende-se que:

Os resultados do PEI pautam-se quase que integralmente nas avaliações e atividades externas aplicadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Ultimamente, diversos documentos e publicações oficiais aconselham aos professores que utilizem as metodologias ativas como forma de preparar os estudantes de uma forma mais significativa e dinâmica para essas avaliações e atividades (Sartori, 2022, p.40).

No Quadro 4, registram-se as boas práticas identificadas pelos informantes. Verifica-se que o trabalho pedagógico que propõe um contato mais próximo do professor com o aluno, na ótica dos educadores, é considerada boa prática, pois colabora para a eficácia escolar. Essa prática foi mencionada por quatro professores e dois coordenadores. Um trabalho pedagógico mais próximo aos alunos e familiares envolve naturalmente a criação de um ambiente escolar de aprendizado colaborativo, onde a comunicação e o envolvimento entre a escola, os alunos e suas famílias são

fortalecidos.

Quadro 4 - Questionário: boas práticas identificadas numa escola estadual PEI de São Bernardo do Campo

Boas Práticas Escolares	Professores	Coordenadores	Frequência Discursiva	Classificação
Trabalho pedagógico que propõe um contato mais próximo do professor com o aluno.	4	2	6	1 <sup>a</sup>
O uso de metodologias do PEI	3	2	5	2 <sup>a</sup>
Eventos e competições realizadas pelos alunos	3	1	4	3 <sup>a</sup>
A boa relação entre professores e gestão da escola	2	1	3	4 <sup>a</sup>
Organização da escola	1	1	2	5 <sup>a</sup>

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 4, registram-se as boas práticas identificadas pelos informantes. Verifica-se que o trabalho pedagógico que propõe um contato mais próximo do professor com o aluno, na ótica dos educadores, é considerada boa prática, pois colabora para a eficácia escolar. Essa prática foi mencionada por quatro professores e dois coordenadores. Um trabalho pedagógico mais próximo aos alunos e familiares envolve naturalmente a criação de um ambiente escolar de aprendizado colaborativo, onde a comunicação e o envolvimento entre a escola, os alunos e suas famílias são fortalecidos.

*De fato, a escola obteve nota crescente no IDEB nos anos de 2019 e 2021; isso se dá, acredito eu, pela busca ativa realizada pela organização escolar para com os alunos e os familiares. Caso não houvesse, pouco provável que todos alunos cumpririam com suas responsabilidades escolares (C1).*

De acordo com o coordenador informante 1, identificado como (C1), a busca ativa é um procedimento essencial para aproximar o estudante de suas responsabilidades escolares. Isso se tornou muito frequente nas escolas estaduais durante a pandemia.

No PEI, é muito comum professores e coordenadores assumirem tal responsabilidade. Acredita-se que, quando a família recebe uma mensagem de alguém da escola querendo informações sobre a frequência do aluno, ela pode acreditar que a instituição, de alguma forma, se importa com esse estudante. A partir do relato do coordenador 1, é possível inferir que a pedagogia da presença é uma metodologia que aproxima professor-tutor do aluno tutorado, considerando questões

pessoais e acadêmicas, conforme defende Costa (2001).

Ainda sobre a pedagogia da presença, é importante salientar que ela é um dos princípios do PEI, de grande valia na relação entre professor-tutor e tutorado. Logo, acredita-se na sua contribuição para a boa convivência do aluno na unidade escolar.

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

Costa (1991) propõe compreender determinadas manifestações dos educandos, como impulsos agressivos, revoltas, inibições, intolerância a qualquer norma, apatia etc. como se estivessem expressando um pedido de auxílio ou “socorro”. É possível fazer uma conexão entre busca ativa e pedagogia da presença, pois são ações pedagógicas que podem ser realizadas por docentes e coordenadores do PEI. Nessas ações, há uma preocupação com a frequência e o rendimento escolar, como mencionado por C1.

Quanto à evasão escolar, é consiste em um grande problema da educação básica. Crianças e jovens em todo Brasil deixam de ir à escola por vários motivos, entre eles, a falta de cuidado dos responsáveis, a desmotivação e a exposição à vulnerabilidade social. Partindo de tal premissa, a busca ativa escolar é uma forma de diminuir a evasão, pois, além de demonstrar interesse pela presença do discente, os educadores procuram considerar o contexto no qual ele está inserido. Por conseguinte, serão capazes de pôr em prática estratégias para ajudar a criança ou o adolescente a permanecer na escola (Silva Filho; Araújo, 2017).

A Comissão de Educação da Câmara dos Deputados analisa o Projeto de Lei 2297/21, que institui a Política Nacional de Busca Ativa das crianças e jovens em idade própria para a educação básica obrigatória. O objetivo é assegurar o acesso universal das crianças e jovens de 4 a 17 anos à educação básica obrigatória (Brasil, 2021).

O combate à evasão escolar por meio da Busca Ativa torna-se fundamental para o desenvolvimento individual dos estudantes e para o progresso social e econômico. A evasão escolar, que se refere ao abandono precoce da escola, é um problema sério que afeta o futuro de crianças e adolescentes no nosso país, limitando suas oportunidades e perpetuando ciclos de pobreza e exclusão social.

Quadro 5 - Nome da boa prática

<b>Boa Prática</b>	<b>Professores</b>	<b>Coordenadores</b>	<b>Frequência Discursiva</b>	<b>Classificação</b>
Tutoria	3	1	4	1 <sup>a</sup>
Busca Ativa	2	1	3	2 <sup>a</sup>
Pedagogia da presença	2	-	2	3 <sup>a</sup>

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no quadro 5, três boas práticas convergem nas suas respostas dos informantes. São elas: tutoria, busca ativa e pedagogia da presença. Com base nessas informações, a princípio, é válido compreender a tutoria conforme as considerações a seguir:

A tutoria é ofertada em uma aula semanal para o 6º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. Não se encaixa em um componente curricular, já que a sua finalidade é propor um tutor ou tutora aos estudantes do PEI para que acompanhe os estudantes na escola, esses tutores são a equipe gestora e de professores. O papel do tutor(a) é orientar os estudantes em três áreas de suas vidas, sendo elas a profissional, acadêmica e pessoal. Nesse processo, é criado um vínculo de confiança entre o tutor(a) e os estudantes que se sentem seguros para compartilhar seus sonhos, medos, inseguranças e dúvidas (Sartori, 2022,p. 38).

Essa prática está presente no PEI e se fortalece com a execução da pedagogia da presença. Por meio desta última, o docente deve fazer-se presente na vida do aluno, explorando todos os tempos e espaços da escola. Já a tutoria tem como princípios atuar de forma acolhedora; mediar a construção de conhecimentos e ser exercida com responsabilidade (Arguis, 2002).

Tendo em mente os últimos quatro anos em que a escola obteve nota crescente no Ideb, constatou-se, nas respostas de 11 informantes, que as boas práticas mencionadas foram criadas entre os anos de 2019 a 2023. E aqui vale destacar, mais uma vez, que a escola em estudo se tornou PEI em 2018. Logo no ano de 2019, houve a pandemia de covid-19. Portanto, acredita-se que as boas práticas relatadas foram relevantes no período.

Sobre os criadores das boas práticas, é preciso ressaltar que o próprio PEI solicita que todos os educadores as realizem, conforme já mencionado. Dito de outro modo, quem atua no PEI têm a atribuição de criá-las, replicá-las e difundi-las. Por se tratar de metodologias do PEI, as boas práticas referidas, pela ótica dos respondentes, são de grande valia para a obtenção de bons resultados em avaliação em larga

escola.

Quadro 6 - As evidências das boas práticas

Evidências das Boas Práticas	Professores	Coordenadores	Frequência Discursiva	Classificação
Aumento da nota da escola em avaliação externa	3	1	4	1ª
Registro em ficha de acompanhamento	2	1	3	2ª
Redução da evasão escolar	2	-	2	3ª

Fonte: Elaboração própria.

Também é válido mencionar que a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Efape) oferece, aos professores e coordenadores do PEI, cursos de formação, capacitação e/ou extensão. Entre eles, merece destaque o curso de tutoria, com duração de 30 horas. Embora ela seja, como já dissemos, praticada em todas as instituições PEI, sua aplicação depende do engajamento de quem irá executá-la.

Sobre o objetivo da tutoria, o coordenador 1 assim se manifestou:

*Como uma metodologia da PEI, a tutoria é o processo de interação entre o tutor e seus tutorados, impulsionando-os e orientando-os para sua formação integral, com vista ao seu pleno desenvolvimento nas dimensões pessoal, acadêmicas e profissional (C1).*

Já nas palavras do coordenador 2:

*Os registros das práticas escolares no PEI é muito frequente na rotina dos professores e coordenadores. Há quem diga que o foco no preenchimento de relatórios, elaboração de planos de aulas, entre outras exigências do PEI, é uma forma de enfraquecer o pensamento crítico dos professores. Por outro lado acredita-se que os registros propõem ao professor evidências do seu próprio trabalho, além de organizar sua prática docente durante cada período escolar. Para evidências de boas práticas, é realizado um registro na ficha de acompanhamento. Nesta ficha é registrado os contatos do aluno, projeto de vida, clube juvenil que participa, eletiva em que está matriculado, notas e presença (C2).*

Quadro 7 - Disseminação de boas práticas

Relevância da Disseminação	Professores	Coordenadores	Frequência Discursiva	Classificação
	3	1	4	1ª
	2	1	3	2ª



	2	-	2	3 <sup>a</sup>
--	---	---	---	----------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

As práticas escolares identificadas na pesquisa estão presentes no PPP e no Plano do Trabalho Docente e/ou Plano de Ação. E aqui cabe mencionar a obrigatoriedade de os procedimentos pedagógicos de professores e coordenadores do PEI serem planejados previamente para cada período escolar. Nas palavras de Chizzoti (1991, p. 98):

A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (Chizzoti, 1991, p.98).

A partir da análise das informações dos professores e coordenadores, é fundamental compreender o papel de cada boa prática por eles citada recorrentemente - que constam do quadro 7.

Ainda sobre a tutoria, trata-se de uma metodologia que integra a proposta pedagógica do PEI, tem diretrizes próprias para implementação, além de dispor de um passo a passo para sua aplicação na escola. É lícito mencionar que, nesse caso, é utilizado o método PDCA — *Plan, Do, Check e Act*, ou seja, planejar, executar, checar e agir.

A Tutoria é uma das metodologias que integram o Programa Ensino Integral, regulamentada pelo Decreto 66.799 no artigo 3º, inciso 2º, de 31 de maio de 2022. Através dela, colocamos em prática a Pedagogia da Presença e o Protagonismo Juvenil. A Tutoria tem por finalidade atender os(as) estudantes nas suas diferentes necessidades e expectativas e promover o acompanhamento integrado das demais metodologias desenvolvidas na escola (São Paulo, 2021, p. 16)

Em síntese, e como já dissemos, a tutoria sustenta-se em um dos princípios do PEI — isto é, na pedagogia da presença —, e o Programa recomenda que esta última se faça presente em todos espaços e durante todo o tempo. Conseqüentemente, surge a busca ativa, estratégia cujo objetivo é reintegrar o aluno a suas atividades escolares, além da preocupação com sua presença na escola.

Logo, percebemos que as citações do quadro 7 condizem com os objetivos do ensino integral, identificados pelos professores e coordenadores nesta pesquisa.



## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

A elaboração de um produto educacional ao término do curso de mestrado profissional da Universidade Municipal de São Caetano consiste em um requisito para finalizar as discussões apresentadas durante a pesquisa. A princípio, é importante ressaltar que a investigação se baseou fundamentalmente no tema “Programa Ensino Integral de São Paulo”. Mais especificamente, buscamos identificar boas práticas numa escola PEI estadual de São Bernardo do Campo.

Para tanto, os dados foram coletados mediante questionário com 11 perguntas, respondido por professores e coordenadores atuantes na instituição. Assim, identificamos que a tutoria, a pedagogia da presença e a busca ativa contribuíram, direta ou indiretamente, para o aumento do índice da escola no Ideb.

A partir da interpretação e análise dos dados obtidos, optamos pela elaboração de um *e-book* apresentando os conceitos de boas práticas segundo os autores que fizeram parte de nosso referencial teórico e de acordo com o que consta do Manual do Gestor PEI de São Paulo.

Isso posto, o material pretende responder a questões como: O Manual do Gestor PEI apresenta uma definição clara de boas práticas escolares?; Como os professores do PEI definem boa prática?; *Grosso modo*, o que pode ser considerado uma boa prática escolar?; e Qual o papel do aluno na execução de uma boa prática?

Como vimos, no decorrer da história das políticas públicas educacionais no Brasil, muitos projetos foram lançados com objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. Entretanto os resultados não são satisfatórios. Em 2022, por exemplo, o país obteve notas insatisfatórias no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), avaliação que visa a mensurar os conhecimentos dos estudantes em mais de 80 países.

Na busca pela boa qualidade do ensino nas escolas públicas, a Seduc, há mais de 12 anos, vem avançando com a implantação do PEI. Desse modo, antes de qualquer discussão, é importante informar que “a proposta do programa é potencializar a melhoria da aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, nas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural” (São Paulo, 2023). Partindo de tal premissa, o escopo principal da elaboração do e-book é elucidar os conceitos de boas práticas, focalizando a prática do educador atuante no PEI.

A elaboração do material seguirá as seguintes etapas:

1. Apresentar resumidamente a proposta do PEI aos seus docentes — público-alvo que o material pretende alcançar —, propondo uma reflexão profunda sobre sua prática.
2. Apresentar os conceitos de boas práticas conforme os autores e o Manual do Gestor PEI do Estado de São Paulo, focalizando quem pode reconhecer, realizar, replicar ou disseminar boas práticas no Programa.
3. Montar um quadro com as metodologias do PEI que podem contribuir para eficácia escolar e, pela ótica dos respondentes da pesquisa, são vistas como boas práticas.
4. Quarto passo: Tecer considerações finais sobre o resultado da presente investigação. serão as considerações finais sobre os resultados da pesquisa.

Estima-se que o produto tenha em torno de 14 a 20 páginas, com ilustrações, gráficos e referências. Ademais, pretendemos elaborar um glossário com os principais termos usados ao longo do material. Ao longo do e-book, tencionamos usar as seguintes frases para abrir as seções: “É necessário discutir o óbvio!”, “Isso você possivelmente não sabia!”, e “Isso pode melhorar a nossa prática docente!”.

De fato, o conceito de boa prática é muito discutido entre gestores escolares. Nas diretrizes do PEI, a expressão “boas práticas” aparece apenas uma vez na página 28. Contudo, no Caderno do Gestor PEI, focado no modelo pedagógico e de gestão do Programa, ela aparece 36 vezes, (São Paulo, 2021).

Conforme o Caderno do Gestor PEI 2021, as boas práticas podem ser difundidas e multiplicadas por: professores de sala de leitura, professores de componente curricular; professores coordenadores de área (PCA); professores coordenadores gerais (PCG), vice-diretores e diretores. Nesse sentido, contribui-se para a replicabilidade, uma das cinco premissas do PEI, segundo a qual as boas práticas devem ser difundidas e multiplicadas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Ensino Integral em São Paulo, as boas práticas e o crescimento da nota do Ideb de uma escola da rede estadual de São Paulo, de 2019 a 2021, foram a base das discussões propostas nesta dissertação. Uma vez que o objetivo geral da investigação foi identificar boas práticas nessa instituição, a pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa.

Desse modo, por meio da aplicação de um questionário, elaborado no *Google Forms*, contendo 11 perguntas respondidas por nove professores e dois coordenadores, foi possível identificar boas práticas. De acordo com os informantes, elas contribuem, direta ou indiretamente, para o crescimento da nota da escola em avaliações em larga escala.

As boas práticas identificadas no contexto do PEI estão intimamente ligadas às metodologias adotadas. Elas, por sua vez, abrangem diversas dimensões, além da prática docente direta, incluindo o estudante com suas experiências individuais, os professores com seus diversos conhecimentos, as estratégias pedagógicas da escola e o contexto social mais amplo no qual todas essas interações ocorrem. Assim, facilitam a interação professor-aluno através do conhecimento, com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências que transcendem os conteúdos específicos ensinados (Sartori, 2022).

No que diz respeito à avaliação da qualidade do ensino nas escolas da rede estadual de São Paulo, ela é sempre um grande desafio. Isso porque há fatores extraescolares e intraescolares que podem promover a eficácia escolar ou impedir que a instituição obtenha bons índices nas avaliações em larga escala.

Eficácia escolar e vulnerabilidade social são assuntos que promovem discussões entre especialistas da área educacional. Nesta pesquisa, eles serviram de base para o reconhecimento de boas práticas exercidas por docentes de uma escola estadual, cujo índice no Ideb cresceu entre 2019 e 2021. Cabe ressaltar, mais uma vez, que a unidade escolar objeto de nosso estudo, apesar de situar-se em área centralizada, tem, como público, alunos advindos de regiões e contextos de vulnerabilidade social.

As práticas adotadas, como as de tutoria, busca ativa e pedagogia da presença, tiveram considerável convergência na análise dos discursos dos informantes. Logo, foi possível considerar que as metodologias pedagógicas do ensino integral citadas

anteriormente têm uma possível relação com o crescimento da nota da escola em avaliações em larga escala. Essa afirmação vem ao encontro de resultados identificados nas pesquisas de Martins e Calderón (2013) e de Murillo-Torrecilla (2002; 2022), por exemplo.

O modelo pedagógico do PEI apresenta quatro princípios: i) educação interdimensional; ii) pedagogia da presença; iii) os 4 pilares da educação para o século XXI e; iv) o protagonismo juvenil. Dessa maneira, entende-se que tais princípios estão inter-relacionados na prática docente e na prática de gestão da unidade educacional em questão. Portanto entende-se que a atenção prestada aos alunos por meio da tutoria, da busca ativa e da pedagogia da presença é um princípio do Programa que contribui para promoção da boa qualidade do ensino na instituição examinada.

A concepção do modelo pedagógico das escolas PEI considera as dimensões formativas do ensino integral. O seu objetivo primário é entender o aluno nas suas múltiplas dimensões, sejam elas físicas, afetivas, socioemocionais, sociais e culturais, sem esquecer os aspectos cognitivos e intelectuais, preconizados pela BNCC.

O PEI, apesar de ser relativamente novo, foi implementado pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar 1.191, de 28 de dezembro 2012, propõe a educadores e famílias um modelo de ensino que contribui para a formação integral do estudante e tem demonstrado bons resultados nas últimas avaliações em larga escala realizadas.

Em relação ao público atendido pela instituição, por serem moradores de comunidades carentes, a vulnerabilidade social poderia ser um fator negativo, contudo a unidade apresentou nota crescente no seu Ideb no período analisado. É importante ressaltar que o PEI foi lá implementado somente a partir de 2018. Por essa razão, considera-se que ele ainda está em fase de consolidação, pois já está vigente há mais de cinco anos.

Vale destacar que, entre 2007 e 2015, a escola estava com notas muito baixas no Saeb e, depois de se tornar PEI, obteve crescimento considerável nos seus índices em Língua Portuguesa e Matemática. O aumento de nota no Saeb e no Ideb, entre os anos de 2019 e 2021, comparado à dos anos anteriores, comprova que o Programa, no contexto analisado, foi fundamental para a obtenção de bons índices nas avaliações em larga escala.

Após a realização deste estudo, foi possível compreender e, conseqüentemente, verificar e reconhecer a importância da atuação do PEI em

escolas que lidam com alunos oriundos de contextos de vulnerabilidade social. Nessa seara, merecem destaque a tutoria, a busca ativa e a pedagogia da presença, principais fatores que colaboram para a boa qualidade da educação, sobretudo das instituições que adotam o Programa em pauta.

## REFERÊNCIAS

ARGÜÍS, Ricardo *et al.* **Tutoria**: com a palavra, o estudante. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ADORNO, Rubens de Camargo Ferreira. **Os jovens e sua vulnerabilidade social**. 1. ed. São Paulo: AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001.

AAKER, David, *et al.* **Marketing Research**. New York: Wiley, 2001.

AZEVEDO, José C. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 60, p. 7–26, maio 2007.

BALL, Stephen. J. The Teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal Education Policy**, v.8, n.2, p.215-228, 2003.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**., São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, Dez. 2005.

BAUMAN, Zigmund. **Modernity and ambivalence**. Oxford: Polity Press, 1991.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Câmara Municipal. **Lei nº 8432, de 31 de outubro de 2002**. Dispõe sobre a implementação da Jornada Escolar de Tempo Integral no Ensino Fundamental, em Instituição Municipal de Ensino. 2022. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/b/belo-horizonte/lei-ordinaria/2002/844/8432/lei-ordinaria-n-8432-2002-dispoe-sobre-a-implementacao-da-jornada-escolar-de-tempo-integral-no-ensino-fundamental-em-instituicao-municipal-de-ensino>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BONAMINO, Alcía; SOUSA, Sandra. Zakia.. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373–388, abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para o sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89- 106. jul./set. 2016.

BRASIL, Arquivo Nacional. **Arquivo histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. 1937. Disponível em: <https://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira#:~:text=O%20Inep%20foi%20criado%2C%20por,organiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20...%20%C2%BB>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 2297/21. Institui a Política Nacional de Busca Ativa. 11 nov. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/826969-projeto-institui-politica-para-resgatar-criancas-e-jovens-fora-da-escola>



BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL, Presidência da República (Casa Civil). **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990. Acesso em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL, Presidência da República (Casa Civil). **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. 1993. Acesso em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm). Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as bases e diretrizes da educação nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 20 jun. 2022.

BRASIL. Presidência da República (Casa Civil). **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL, Presidência da República (Casa Civil). **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Acesso em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº- 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 socioeducativas no contraturno escolar. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº- 971, de 9 de outubro de 2009**. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL, Presidência da República (Casa Civil). **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. 2009b. Acesso em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL, Presidência da República (Casa Civil). **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. 2010. Acesso em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL Ministério da Educação, G. do M. PORTARIA Nº 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 353–368, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.774. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/774>. Acesso em: 5 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC. 2017b. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep 80 anos: 1937-2017**, Inep - Brasília: Viva Editora, 2018. 200p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação, 2018. Disponível em: [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/portaria\\_no\\_649\\_de\\_10\\_de\\_julho\\_de\\_2018\\_-\\_imprensa\\_nacional.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/portaria_no_649_de_10_de_julho_de_2018_-_imprensa_nacional.pdf). Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 14.640 de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral... 2023. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14640.htm). Acesso em 27 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Histórico mais Educação**. 2024c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/116-quem-e-quem-1534541290/seb-educacao-basica-2024241802/41181-historico-mais-educacao#:~:text=As%20escolas%20das%20redes%20p%C3%BAblicas,em%20educa%C3%A7%C3%A3o%3B%20cultura%20e%20artes%3B>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Apresentação)**. 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticaseindicadores/ideb#:~:text=O%20%C3%8Dndice%20de%20Desenvolvimento%20da,m%C3%A9dias%20de%20desempenho%20nas%20avalia%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. Nível Socioeconômico Inse. **Gov.br**, Ministério da Educação. 2024 . Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadoreseducacionais/nivelsocioeconomico2021.%20Acesso%20em%2030/03/2024>. Acesso em: 06 jul.2024.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.  
CARLETO, Alberto Pimentel *et al.* **Conjunto Escola Parque**. Salvador. IPAC. 2014, 164p.(Cadernos do IPAC 8).

CAVALIERI, Ana Maria Villela. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Campinas: Cedes, 2002.

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

CAVALIERI, Ana Maria Villela. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educ. Soc., Campinas**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

CAVALIERI, Ana Maria Villela.; COELHO, Ligia Martha da Costa. **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Programa Escola Integrada reconfigurou a relação das escolas com a cidade de Belo Horizonte**. 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/gestao-publica-criou-programa-verdadeiramente-intersectorial/>. Acesso em: 21 abr. 2024.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os Ginásios Vocacionais: a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora 1961-69**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Uma Aventura Pedagógica**. São Paulo: Columbus, 1988.

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

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **Das necessidades aos Direitos**. São Paulo: Malheiros, 1994.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença: da solidão ao encontro**. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 2, n. 18, jul./dez. 2002.

DELORS, Jacques (org.). **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Viviane. Cristina. Programa de Ensino Integral Paulista: problematizações sobre o trabalho docente. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e180303, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, v. 29, n. 78, p. 201–215, maio 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **SciELO Brasil**, p. 921-946, out., 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 7, n. 18, p. 65–137, maio 1993.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 7, n. 18, p. 65–137, maio 1993.

LUSTOSA, José Voste. **Ao Povo e ao Governo: O Ideário Educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil**. Pibid/Pedagogia/UFPI. Campina Grande: Realize Editora, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens , qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido**. Análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckimin (2011 a 2017). 2017. 188f. Tese Doutorado em Educação: Currículo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

MARTINS, Edivaldo César Camorotti.; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Boas práticas e elevado desempenho escolar em contexto de vulnerabilidade social com referência aos resultados do IDEB. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, anos 35-38, v. 38, n. 66-71, p.130-144, jul./dez. 2013; jan./jun., jul./dez. 2014; jan./jun., jul./dez. 2015; jan./jun. 2016.

MARTINS, Edivaldo César Camorotti; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. Eficácia escolar: boas práticas à luz de estudos do governo brasileiro e das agências multilaterais\*. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1297-1327, jul. 2019.

MESSA, Elaine Cristina P. *et al.* Escola De Tempo Integral Versus Formação Humana Integral: Experiências De Uma Escola Do Município De Campinas, São Paulo. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 108, p. 193–208, maio 2019.

MOREIRA, Luiza Silva; GÓIS JUNIOR, Edivaldo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A educação do corpo no programa dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs: um projeto educacional escrito pela modernidade<sup>1,2</sup>. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20180006, 2019.

MURILLO-TORRECILLA, Francisco Javier. El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), **La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2003.

MURILLO-TORRECILLA, Francisco Javier. La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2005.

MURILLO-TORRECILLA, Francisco Javier. Um panorama da pesquisa Ibero-Americano sobre Eficácia Escolar. *In*: BROOKE, Nigel.; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MURILLO-TORRECILLA, Francisco Javier. Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 55, p. 49-83,

2011.

MURILLO-TORRECILLA, Francisco Javier. Lecciones aprendidas de la investigación sobre Eficacia escolar en América Latina. **Educación y Ciudad**. Bogotá, v.19, p. 7-17, 2010.

MURILLO-TORRECILLA, Francisco Javier. Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. In: UNESCO (org.). **Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: UNESCO, 2008.

MURILLO-TORRECILLA, Francisco Javier. La Investigación en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como motor para el incremento de la Calidad Educativa en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 3, n. 2, 2005.

MURILLO-TORRECILLA, Francisco Javier. HERNÁNDEZ CASTILLA, R. La equidad en la investigación Sobre eficacia escolar. **Profesorado**. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, Granada, v. 15, n. 3, p. 1-8, dec. 2011.

OLIVEIRA, Cida de. Cieps, um fenômeno que teve seu fim como modelo de educação. Rede Brasil Atual, 14 ago. 2022. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/ciep-modelo-de-educacao/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

OLIVEIRA, Priscila Martins. O Projeto Bairro-Escola em Nova Iguaçu: Análises Políticas Educacionais e as Transformações Urbanas no Bairro Miguel Couto. XIV ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA. 10 a 15 out. 2021. **Anais [...]**. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV154\\_MD1\\_SA109\\_ID385627102021165102.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA109_ID385627102021165102.pdf). Acesso em: 21 abr. 2024.

PÉREZ, Luz Maria; BELLET, Cristian; RACZYNSKI, Dagmar; MUÑOZ, Gonzalo. **Quién dijo que no puede?** Escuelas efectivas en sectores de pobreza. 2004. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2111>. Acesso em: 12 ago. 2022.

ROSA, Sanny S. da. Reformas Educacionais e Pesquisa: As políticas “em cena” no Brasil e na Inglaterra. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 2, 2012.

SANTOS, Maria de Fátima. **Pedagogia da Presença: Uma Estratégia Para O Sucesso Escolar**. 2016.124f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Programa de Pós Graduação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.

SATORI, Erika Garcia. **Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem no Programa de Ensino Integral (PEI): A Percepção de Professores de uma Escola Estadual em Sorocaba-SP**. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós Graduação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados,

1993.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: LDB**, trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Vila Duzzi, mais de oito décadas de história. **Prefeitura de São Bernardo do Campo** [s.d.]. Disponível em: <https://www.saobernardo.sp.gov.br/web/cultura/vila-duzzi-mais-de-oito-decadas-de-historia>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa. **Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011**. 2011. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-57571-02.12.2011.html>. Acesso em: 11 set. 2022.

SÃO PAULO. **Programa de Ensino Integral. Panorama 2018 – 2023**. 2023. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/pei/#:~:text=Desde%202021%2C%20o%20PEI%20saltou,e%20das%2014h15%20%20C3%A0s%2021h15>. Acesso em: 12 ago. 2023.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo do estado de São Paulo**. Coordenação geral: Maria Inês Fini. Coordenação de área: Paulo Miceli. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Plano de Ação das Escolas de Ensino Integral**. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Resolução nº 89/2005**. Dispõe sobre o Projeto de Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2005. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32#:~:text=Artigo%201%2C%20BA%20%2D%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o,transversais%20e%20a%20viv%C3%A0ncia%20de](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=02/05/2016%2022:00:32#:~:text=Artigo%201%2C%20BA%20%2D%20Fica%20institu%C3%ADdo%20o,transversais%20e%20a%20viv%C3%A0ncia%20de). Acesso em: 22 abr. 2024.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SÃO PAULO, Assembleia Legislativa. **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022**. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, para os Diretores Escolares e para os Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html>. Acesso em: 22 abr. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Coordenadoria Pedagógica Currículo Paulista**. Organização: Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica: União

dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo (Undime). São Paulo: Seduc, 2019.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Modelo Pedagógico e de Gestão, Caderno Do Gestor**. Ensino Integral. Volume Único. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o.pdf>. Acesso em. 22 abr. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Educação Integral**: política São Paulo educadora. São Paulo: SME/Coped, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Governo. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS**. Fundação Seade, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Resolução SE nº 89, de 09 de dezembro de 2005**. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89\\_05.HTM?Time=3/19/2013%2010:01:24%20M](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/89_05.HTM?Time=3/19/2013%2010:01:24%20M). Acesso em: 10 mai. 2024.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Material de apoio ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo Protagonismo Juvenil Ensino Fundamental – Anos Finais Caderno do Professor**, 2014. Disponível em: [https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-de-protagonismo\\_juvenil.pdf](https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/03/caderno-de-protagonismo_juvenil.pdf). Acesso em: 24 abr. 2024.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Caderno Modelo Pedagógico e de Gestão do Programa Ensino Integral – Caderno do Gestor**. 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2024.

SÃO PAULO, Governo do Estado. Governo de SP anuncia 2050 escolas do Programa Ensino Integral em 2022, com mais de um milhão de vagas. **Educação SP**, 08 nov. 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/o-governo-de-sp-anuncia-2029-escolas-programa-de-ensino-integral-em-2022-com-mais-de-um-milhao-de-vagas/>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SILVA, Raimundo Filho; ARAUJO, Ronaldo. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

TAVARES, Priscilla Albuquerque; PIETROBOM, Francine Carvalho. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471–498, abr. 2016.

ULLOFFO, Renan Moreira. **Narrativas de gestores sobre a experiência vivida no**



**Programa Ensino Integral (PEI) do município de Presidente Prudente/SP. 2023.**  
357 f. Dissertação Mestrado em Educação — Faculdade de Ciências e Tecnologia,  
Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2023.

VARANI, Adriana.; CAMPOS, Cristina Maria; ROSSIN, Elizabeth. A Formação Humana Integra a Educação Integral? O que as Práticas Pedagógicas têm a nos Dizer. **Cadernos CEDES**, v. 39, n. 108, p. 177–192, maio 2019.  
<https://doi.org/10.1590/CC0101-326220192189>

## APÊNDICES

### APÊNDICE A- ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO – PROFESSORES E COORDENADORES

Formação profissional:

Cargo que ocupa na Rede Estadual de Educação de SP:

Tipo de contrato na Rede Estadual de Educação de SP:

Tempo de magistério:

A Escola Vladimir Herzog Jornalista obteve nota crescente pelo IDEB 2019 e 2021.

1. A seu modo de ver, quais são as boas práticas escolares, realizadas na sua escola, que devem ser socializadas com outros dirigentes escolares para o aprimoramento da qualidade da educação?
2. Nome da Boa Prática que contribui / contribuiu direta ou indiretamente para obtenção de bons resultados no IDEB.
3. Ano de criação da Boa Prática mencionada.
4. Criador ou criadores da Boa Prática mencionada:
5. Objetivo da Boa Prática mencionada:
6. Forma resumida de funcionamento da “Boa Prática” mencionada:
7. Quais foram as evidências da “Boa Prática” mencionada?
8. Potencialidade da Boa Prática mencionada:
9. Fragilidades da Boa Prática mencionada:
10. O que pode ser aprimorado?
11. Por que esta Boa Prática deve ser socializada nas escolas PEI de São Bernardo do Campo e/ou outras escolas do país?

## **APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Em relação aos aspectos éticos, cumpre informar que o formulário on-line enquadrou-se nos estudos que dispensam registro e avaliação do CEP/CONEP (Conselho Nacional de Saúde/Plataforma Brasil) por tratar-se de pesquisa de opinião pública de caráter voluntário, conforme Resolução 510 de 07 de abril de 2016. Não foram coletados nomes e informações pessoais e a pesquisa está de acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais/LGPD (Lei 13.709 de 14 de agosto de 2018).

E-mail:

Você aceita responder este questionário?

SIM

NÃO