



ENSINO MÉDIO DE PERÍODO INTEGRAL, JUVENTUDE E CARREIRA DOCENTE: O CASO DE SÃO PAULO

HIGH SCHOOL OF THE INTEGRAL PERIOD, YOUTH AND TEACHING CAREER: THE CASE OF SÃO PAULO

DOI: <http://dx.doi.org/10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n1.p263-278.id119>

Ana Lara Casagrande

Doutora em Educação

(UNESP/Rio Claro)

Pós-doutoranda em

Educação (UNESP/Rio

Claro)

[laracasagrande@hotmail.co](mailto:laracasagrande@hotmail.com)

[m](mailto:laracasagrande@hotmail.com)

Joyce Mary Adam

Doutora em Educação

(UNICAMP)

Professora adjunta da

Universidade Estadual

Paulista “Júlio de Mesquita

Filho” (UNESP/Rio Claro)

joyce@rc.unesp.br

Resumo: Neste artigo, analisa-se a proposta de ensino integral direcionada a algumas escolas de Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, instituída pela Lei Complementar nº 1.164, de 04/01/2012. Em uma escola dessa natureza, do interior do estado, foi desenvolvida a pesquisa de doutorado intitulada “Gestão Pública da Educação Paulista: a carreira docente e o novo Ensino Médio”, desenvolvida no âmbito da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Rio Claro, cujos resultados indicam: uma proposta pedagógica diferenciada, com foco na autonomia do aluno, que elege, por exemplo, algumas disciplinas a serem cursadas e é estimulado a ser protagonista; para os docentes, há condições de trabalho paralelas com relação aos pares de outras unidades em que o projeto não foi implantado, como dedicação exclusiva, incremento salarial, sistema de tutoria, avaliação 360 graus e formação continuada dividida por área do conhecimento no espaço escolar.

Palavras-chave: Ensino Médio. Período Integral. Docência.

Abstract: In this article, we analyze the proposal of integral education implanted in some high schools of the state network of São Paulo, instituted by Complementary Law nº 1.164, 04/01/2012. In one of these schools, from inside the state, was developed the doctoral research entitled “Public management of Paulista education: the teaching career and the new High School”, developed at the Paulista State University - UNESP/Rio Claro, whose results indicate: a different pedagogical proposal, focusing on the student’s autonomy, that elects, for example, some disciplines to be assisted and he is stimulated to be protagonist; for teachers, there are parallel working conditions in relation to the other teachers of the units in which the project was not implemented, such as exclusive dedication, salary increase, tutoring system, 360 degree evaluation and continuous training divided by area of knowledge in the school space.

Keywords: High School. Full time. Teaching.



1 INTRODUÇÃO

Uma das primeiras propostas da escola de tempo integral no Brasil foi a do teórico e político Anísio Teixeira, na década de 1950, com a criação da chamada Escola Parque, instituição que oferecia à criança uma educação integral, o que envolvia alimentação, higiene, socialização, preparação para o trabalho e para a cidadania (FÁVERO e BRITTO, 1999). A partir daí, várias outras experiências de educação integral foram vivenciadas em diferentes cidades brasileiras, experiências como práticas isoladas de educadores, mas ainda não como política educacional forte. As legislações nacionais complementares à Constituição Federal de 1988 indicam os termos educação integral ou desenvolvimento integral. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em seu art. 53 fala em “associar ao desenvolvimento integral uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção” (BRASIL, 1990).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) – visava ampliar a “educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil de pelo menos sete horas diárias” (BRASIL, 2001). O mais recente PNE (2014-2024) aprovado prevê como meta de nº 6 (seis): “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica”. Uma das estratégias (6.1) anunciadas para tal é a ampliação da jornada escolar, de modo que “[...] passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo”, mediante oferta de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, além de se fazer referência à “[...] ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (BRASIL, 2014a).

A Lei nº 11.494/2007, que regula a distribuição de recursos no âmbito da educação, institui o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – deixando claro que haja, às matrículas de tempo integral, uma diferenciação das ponderações para distribuição proporcional de recursos. O que, inclusive, pode ser um dos fatores envolvidos no interesse dos estados, de modo geral, em estimular o ensino integral na etapa do Ensino Médio: valor de ponderação maior, que implica mais recursos. A Resolução/MEC nº 1, de 24 de julho de 2014, por exemplo, que trata das ponderações do FUNDEB aplicáveis entre as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica para vigência em 2015, por exemplo, determinou os valores de ponderação de 1,25 para o Ensino Médio urbano e 1,30 para o Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2014b).



O Ensino Integral, então, está presente na política pública voltada à educação em nível nacional e especificamente no Estado de São Paulo faz parte das iniciativas da Secretaria da Educação, dentro do “Programa Educação – Compromisso de São Paulo”, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011.

Esse programa teve início no ano de 2011, com o objetivo anunciado de fazer com que a rede estadual paulista figure entre os 25 melhores sistemas de educação do mundo nas medições internacionais, além de posicionar a carreira de professor entre as dez mais desejadas do Estado (SÃO PAULO, 2015 [on line], grifo nosso). Não se pode fugir da constatação de que o governo tem uma preocupação grande, se não central, com o rendimento (diferente de aprendizagem) diante dos organismos internacionais.

O terceiro pilar do “Programa Educação – Compromisso de São Paulo”, então, é justamente disseminar a educação integral por meio de um novo modelo de escola, o que configuraria um novo Ensino Médio, reportando-se à re-estruturação de tal etapa de ensino em algumas escolas públicas paulistas, dentre as quais está a que a pesquisa de doutorado “Gestão Pública da Educação Paulista: a carreira docente e o novo Ensino Médio” investiga, por meio dos procedimentos da abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa definido foi o estudo de caso múltiplo, dado que parte da mesma foi realizada em escolas de Guadalajara, na Espanha. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 97): “Os estudos de caso múltiplos assumem uma grande variedade de formas”, algumas investigações, como é o caso desta pesquisa, “[...] consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais”.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de mudança, a qual o Ensino Médio e a carreira docente no estado de São Paulo foram submetidos, em algumas escolas, situa-se no contexto da Lei Complementar nº 1.164/2012, que institui o Regime de Dedicção Plena e Integral e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral. Portanto, a implantação do Ensino de Período Integral, que conta com organização, objetivos e funcionamento próprios, com quadro de pessoal diferenciado do módulo de pessoal legalmente estabelecido para as escolas estaduais de ensino regular, reconfigura o Ensino Médio, pretendendo desenvolver o protagonismo juvenil, melhorar as condições de trabalho e remuneração dos docentes (SÃO PAULO, 2012a).



Com relação à nomenclatura, cumpre destacar a existência simultânea de dois programas de Ensino Integral no estado de São Paulo, um deles envolve as Escolas de Tempo Integral (ETI)¹, instituído pela Resolução SE nº 89, de 9 de dezembro de 2005, e o outro um as escolas no modelo da referida neste trabalho: Escolas de Ensino Médio de Período Integral (EPI)², instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012.

Em contato realizado junto à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo³, confirmou-se a existência paralela dos dois programas, mas não se obteve a justificativa para tal, a orientação dada foi de conferir as diferenças legais entre eles. Analisando a legislação concernente a ambos programas, é possível verificar uma diferença quanto às etapas atendidas, sendo um destinado ao Ensino Fundamental I e II (ETI), contava com 236 (duzentos e trinta e seis) escolas, e o outro direcionado ao Ensino Médio (EPI) – do modo como proposto legalmente até a escrita final deste texto – ativo em 257 (duzentos e cinquenta e sete) escolas no ano de 2016.

Além da questão pedagógica, na escola de Ensino Médio de Período Integral são propostas alterações significativas para o exercício da docência e uma nova visão sobre a educação para a juventude, que serão esmiuçados neste artigo. A EPI é chamada pela Secretaria de Educação de “Novo Modelo de Tempo Integral” (SÃO PAULO [on line], 2016).

3 METODOLOGIA

A escola *Gama*⁴, EPI acompanhada por um período de um ano e meio, foi escolhida como objeto de pesquisa em função da oportunidade de observar o início do projeto, verificar a escola em transição. Dessa maneira, foram realizadas observações na referida instituição, além de entrevistas com gestores e professores. Durante o tempo de acompanhamento da rotina, foram muitas as situações em que ocorreram conversas informais, as quais forneceram ainda mais elementos para a compreensão do ambiente institucional e do trabalho docente nele realizado. Houve a participação da pesquisadora nas disciplinas eletivas e em atividades extracurriculares propostas na escola, o que a aproximou dos membros da equipe escolar e a incorporou na rotina na escola. Todas as experiências eram registradas no final de cada dia.

¹ SE nº 89 de 9/12/2005; SE nº 85 de 19/12/2013; SE nº 38 de 30/07/2014.

² LC nº 1164 de 04/01/2012; LC nº 1191 de 28/12/2012; Decreto nº 59 de 15/07/2013; SE nº 52 de 02/10/2014; SE nº 58 de 17/10/2014.

³ Realizado via Central de Atendimento, no dia 28 de março do ano de 2016.

⁴ Localizada em um município do Estado de São Paulo, fundado em 1910, que conta com uma população de 57.390 (cinquenta e sete mil, trezentos e noventa) habitantes (IBGE/2014), uma área de 243,2 km² e uma densidade demográfica de 221,2 habitantes por km².



Os contatos iniciais com a Escola *Gama* tiveram início no 2º (segundo) semestre de 2012, mais especificamente no mês de novembro, quando a instituição recebeu a proposta da Diretoria de Ensino, representada na figura do Dirigente Regional, para aderir ao projeto Escola de Ensino Médio de Período Integral.

4 RESULTADOS

A primeira mudança significativa apresentada desde o início diz respeito ao vínculo dos professores, que não está ligado à EPI, pois ela é independente, a sede deles é em outras escolas, conforme legislação que o regulamenta (art. 3º, § 1º) em que se afirma que: *por designação*, preencherão os postos de trabalho de diretor de escola, vice-diretor; professor coordenador geral; professor coordenador por área de conhecimento e professor de Sala de Leitura. Designação essa que está condicionada à aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas das atribuições de cada cargo (§ 4º) e pode cessar a qualquer momento, caso não estejam correspondendo à atuação específica do Programa Ensino Integral (SÃO PAULO, 2012b, grifo nosso).

Considera-se a modalidade chamada de designação uma forma similar de contratação à estabelecida nas instituições privadas, baseada na ideia de resultado de eficiência e eficácia individuais, o que altera significativamente a lógica sobre a organização do trabalho docente e a possibilidade de organização coletiva como garantia de direitos, com alto controle sobre o mesmo e pressão sobre as escolas. Esse alto controle vai na contramão de um dos elementos essenciais para a construção da profissionalidade: a autonomia (OLIVEIRA E VIEIRA, 2014).

Os Professores Coordenadores de Área (PCAs) são uma novidade no modelo da EPI, devendo candidatar-se para que os pares os elejam para ocupar essa função. Eles devem dedicar parte de sua carga horária também a atividades docentes, ministrando aulas de disciplinas para as quais sejam habilitados, de acordo com o disposto na legislação concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas da Secretaria de Educação. Devem, ainda, substituir, sempre que se faça necessário, os professores de sua área de conhecimento em suas ausências e impedimentos legais de curta duração. Assim, ao longo da carga horária cumprida como docente (20 [vinte] horas)⁵, com aulas “atribuídas”, os PCAs incorporam as atribuições de docência somadas às desempenhadas como coordenadores pedagógicos em 20 (vinte) horas de sua jornada (SÃO PAULO, 2012a, art. 3º).

⁵ Que equivale a 48 (quarenta e oito) aulas, de 50 (cinquenta) minutos.



Um dos aspectos inéditos no projeto, que se considera adequado, é o Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI). A carga horária distribuída em escolas diferentes era, ou ainda é para a maior parte dos educadores do Estado, um problema para o desenvolvimento do vínculo com a escola e um entrave para a continuidade da proposta pedagógica. Para complementar a renda, e denunciando a inadequação da remuneração, muitos professores da rede estadual complementam suas jornadas. Cabe lembrar que, no Estado de São Paulo, a Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, com redação dada pela Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013, prevê que os docentes possam acumular 2 (dois) cargos docentes ou 1 (um) cargo de suporte pedagógico com outro docente, ou, ainda, assumir aulas a título de carga suplementar de trabalho até que a carga total não ultrapasse 65 (sessenta e cinco) horas semanais.

Quanto aos momentos de trabalho fora da sala de aula, o plano de carreira docente paulista estabeleceu 2 (duas) modalidades de hora de trabalho pedagógico: aquela que deve ser cumprida na escola para a realização de reuniões, de outras atividades pedagógicas, de estudos e de atendimento a pais de alunos; e as que devem ser cumpridas em local de livre escolha do docente destinadas à preparação de aulas e à avaliação do desempenho escolar dos alunos (SÃO PAULO, 1997, art. 13). As reuniões de ATPCs (Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e ATPAs (Aulas de Trabalho Pedagógico da Área) estão relacionadas junto à primeira modalidade e ligadas à formação continuada.

Na escola *Gama*, as ATPCs são realizadas com a equipe de professores e gestores, enquanto as ATPAs se destinam aos Professores Coordenadores de Área (PCAs). As ATPAs são uma novidade da EPI, portanto, não presente nas demais escolas de rede estadual. As reuniões de ATPC são uma excelente oportunidade das escolas realizarem a formação em serviço, como dito, pois é o espaço em que os professores estão todos reunidos⁶ e podem compartilhar suas experiências, seus saberes, aprimorando suas competências profissionais “[...] que combinam habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas” (CONTRERAS, 2002, p. 83).

Uma premissa norteadora do novo modelo de Ensino Integral é o projeto de vida do jovem: “[...] a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propõe como *Missão*, para as Escolas de Ensino Integral “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na

⁶ Há escolas em outros municípios do Estado de São Paulo em que há incompatibilidade para que se reúna todo o corpo docente, em função dos horários diversificados dos profissionais, mas não é o caso da Escola de Ensino Médio de Período Integral.



formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida [...]” (SÃO PAULO, 2011, p.35, grifo do documento).

Para dar suporte a esse projeto de vida, os professores devem elaborar o Guia de Aprendizagem (no início de cada semestre, com vistas a orientar o processo de planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas dos professores), elaborar as Disciplinas Eletivas relacionadas aos interesses dos alunos. Interesses demonstrados desde o começo do ano letivo no evento denominado de “Acolhimento – Varal dos Sonhos”, uma estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu Projeto de vida, ligado à noção de Protagonismo Juvenil, um objetivo anunciado da EPI, definido como o “processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto das ações no desenvolvimento de suas próprias potencialidades” (SÃO PAULO, 2011, p.15).

As Disciplinas Eletivas são definidas, então, como estratégia para ampliação do universo cultural do estudante e são escolhidas por ele. Desse modo, realiza-se a votação, por meio do voto direto, para as Disciplinas Eletivas, elaboradas pelos professores (que deveriam organizá-las com outros pares, ao mínimo em duplas).

Na escola *Gama*, 23 (vinte e três) alunos do Ensino Médio apontaram a vontade de seguirem as carreiras de médico, psicólogo, veterinário, 14 (quatorze) alunos as de engenheiro e técnico em informática, 15 (quinze) alunos gostariam de ser empresários, advogados, bombeiros, economistas e 19 (dezenove) alunos disseram se interessar pelas áreas de esportes, artes e turismo.

O Grêmio Estudantil, órgão de representação da organização dos estudantes dentro da escola é visto como um veículo de formação para a cidadania e espaço de desenvolvimento social dos educandos, por isso, estimulado. Na escola *Gama* houve a divulgação, eleição e posse para a composição de um novo mandato de um ano do Grêmio Estudantil, com ampla participação da equipe escolar. De modo que, no período em que a pesquisadora esteve em campo, o Grêmio realmente consistiu em entidade autônoma representativa dos interesses dos estudantes, cumprindo sua existência e efetivação, conforme regulamentado pela Lei nº 7.398 de 4 de novembro de 1985.

O Clube Juvenil também é parte da metodologia utilizada no Programa Ensino Médio de Período Integral, destinado a possibilitar o protagonismo juvenil, de modo que são organizados para atender aos interesses dos alunos. O líder de cada Clube Juvenil é responsável pelo funcionamento do seu clube, apoiado, regulado, coordenado e monitorado pela Diretora



da escola. Quando os professores estão reunidos em ATPC, a Diretora da escola *Gama* vai com os alunos à quadra de esportes e outros espaços da escola, onde os alunos desenvolvem as atividades relacionadas ao Clube.

A Avaliação ganha novos contornos na EPI. O “Dia D”, destinado à autoavaliação, faz parte do Ensino Integral como um de seus Planos de Ação. Nesse dia, então, foi realizada a autoavaliação da escola *Gama*, com a participação de professores, alunos e pais, para colher informações de como estava seu andamento, informações que ajudariam na elaboração do “Plano de Ação”, desdobrado em documentos com os objetivos de ação elaborados por todos os profissionais, conjuntamente. O dia foi bastante produtivo nesse sentido e possibilitou a aproximação dos pais com a escola, um dos pilares centrais do projeto.

A Escola de Ensino Médio de Período Integral utiliza a metodologia do ciclo PDCA, também conhecido como Ciclo de Shewhart ou Ciclo de Deming, o termo não é recente e advém do âmbito administrativo, sendo uma ferramenta de gestão utilizada em empresas, com o objetivo anunciado de melhoria contínua, foi introduzido no Japão por Deming após a 2ª guerra, tendo sido idealizado por Shewhart na década de 1920 (XAVIER et al, 2005).

Esse ciclo é parte das ferramentas da Gestão da Qualidade Total na Educação, que estiveram em pauta nos anos 1990 como modelo para a administração pública no estado de São Paulo. A utilização do ciclo na EPI mostra uma revisita ao modelo de qualidade das indústrias e ramo de serviços privados. Os princípios centrais do ciclo são: planejamento (planejar), que deve ter o compromisso de todos na escola, mas deve corresponder à liderança; atuação (fazer), diz respeito à execução propriamente dita dos planos pelos indivíduos da comunidade escolar; avaliação (chechar), devem ser elaborados e publicados relatórios que divulguem resultados; ação (agir), por meio da qual se premia, informa mudanças, entre outros (RAMOS, 1994).

Com base na lógica de gestão empresarial aplicada à gestão escolar, a EPI tem como instrumentos de planejamento: o “Plano de Ação” que explicita a identidade da escola e sua visão de futuro, o “Programa de Ação”, o “Guia de Aprendizagem”, a “Agenda Bimestral” e a “Agenda do Profissional”, bem como, o “Plano de Gestão Quadrienal” e a “Proposta Pedagógica”. Essa lógica de gestão escolar oportunizaria as condições adequadas para o desenvolvimento do modelo pedagógico proposto, dentro de um processo de controle da qualidade (SÃO PAULO, 2012a). Qualidade relacionada à forma de gestão aplicada em empresas privadas, ou seja, em torno da Gestão da Qualidade Total, definida por Mezomo (1999, p.132), um de seus defensores para que seja adotada na educação, como “[...] uma



filosofia de administração e uma metodologia de trabalho. É uma ruptura do pensamento tradicional. É um pensamento de ‘nova geração’”.

Na escola *Gama*, a pesquisadora sentia uma cobrança (na ausência de uma palavra mais adequada empregar-se-á:) psicológica da gestão da escola, que, por sua vez, era cobrada pela Diretoria de Ensino, pois não havia a possibilidade do novo modelo falhar nos resultados quantitativos esperados. Afinal, ali estavam pessoas selecionadas e que ganhavam mais do que os demais docentes da rede, a falha seria atribuída a eles, eles teriam fracassado, jamais o modelo exaustivo, pouco pensado, com avaliação inadequada para constatar avanço na aprendizagem. Estratégia impecável parte das denominadas pedagogias invisíveis de gerenciamento que, segundo Ball (2005, p. 545): “[...] por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho, ‘ampliam’ o que pode ser controlado na esfera administrativa”.

Sobre a distribuição de tarefas, o diretor é responsável na escola pela elaboração do Plano de Ação, coletivamente com a comunidade escolar. Também é o responsável pela sua gestão efetiva. O professor coordenador geral é o principal responsável pela implementação das estratégias, ações e metas relacionadas à excelência acadêmica, pela consolidação de indicadores da escola em apoio às decisões a serem encaminhadas pelo diretor. O vice-diretor é responsável, com apoio do professor coordenador geral, pelo acompanhamento dos projetos de vida dos alunos, pela mediação escolar e pelas atividades administrativas em geral da escola. Os professores coordenadores de áreas são os principais responsáveis pelas disciplinas Base Nacional Comum, em suas respectivas áreas de conhecimento. Os professores são os responsáveis pelo ensino e aprendizagem dos alunos em suas disciplinas da base nacional comum, bem como as disciplinas da parte diversificada, com vistas ao cumprimento do estabelecido no Plano de Ação (SÃO PAULO, 2012b).

Vale destacar uma reunião de ATPC realizada ainda no 1º (primeiro) semestre do ano de 2014, início do projeto Ensino Médio de Período Integral, ministrada pelos Professores Coordenadores de Área, pois a Coordenadora Geral estava em reunião na Diretoria de Ensino. A pauta central da reunião era orientar os professores a elaborar as propostas de suas Disciplinas Eletivas, posteriormente eles deveriam articular-se com os pares e apresentá-las por escrito.

Nessa reunião, os professores estavam bastante agitados e reclamavam em diversos momentos aos PCAs, ou em conversas paralelas entre si, sobre o excesso de compromissos e cobranças que recebiam, que aquilo “não era humano” (ouvido pela pesquisadora em momento de observação). Os professores estavam naquele momento tateando as obrigações do novo



modelo de escola e se sentiram mais a vontade para expressar o espanto em uma reunião ministrada pelos PCAs, pois a impressão da pesquisadora é a de que se a Coordenadora Geral conduzisse a reunião, ela não seria tão excitada, devido a sua postura assente. No período final da reunião, uma das professoras saiu visivelmente alterada do auditório, tecendo reclamações, e todos os outros compartilhavam de uma espécie de estafa coletiva em função das muitas tarefas a serem cumpridas e cobranças impostas sobre as mesmas. Nesse momento, a reflexão foi sobre a “a escola performática, que se disseminou nos últimos anos e ainda apresenta grande força na rede paulista”, que não considera as condições de trabalho dos professores (FERNANDES, 2010, p.97).

O sistema de tutoria é inédito como experiência na escola pública de educação básica. Os tutores são escolhidos pelos próprios alunos. Trata-se de um processo didático pedagógico destinado a acompanhar e orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, visando o nivelamento dos alunos, em especial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O professor tutor é escolhido através de voto direto por um grupo de até 25 (vinte e cinco) alunos. O resultado, isto é, a lista dos tutorandos, foi divulgada para os alunos e fixada em mural no saguão da escola *Gama*.

Para ter uma base sobre o resultado final da operacionalização, um dos professores ficou responsável por tutelar o desenvolvimento pedagógico de 13 (treze) alunos, um do 9ºA do Ensino Fundamental, um do 1ª (primeira série) A do Ensino Médio, 1 (um) do 1ª (primeira série) B do Ensino Médio, 5 (cinco) do 2ª (segunda série) A do Ensino Médio e 5 (cinco) da 3ª (terceira série) A do Ensino Médio.

Os professores, em meados de julho do ano de 2014, deveriam entregar um documento chamado “Plano Individual de Aprimoramento e Formação” (PIAF), um documento inexistente nas demais escolas da rede estadual paulista, que deve ser elaborado pelo professor, comprometendo-se a melhorar nos aspectos em que foi avaliado com nota inferior à pontuação máxima no processo de entrevista, feita no momento de ingresso no projeto. O PIAF deve levar em conta os pontos de defasagem da Avaliação 360º (trezentos e sessenta graus). Segundo o “Tutorial de Recursos Humanos – Programa Ensino Integral”:

[...] todos aqueles que têm condições de avaliar a atuação do profissional serão avaliadores. Dessa forma, os alunos e demais colegas de trabalho deverão avaliar o educador para que a avaliação seja a mais completa possível. As perguntas avaliativas de cada agente avaliador contempla a perspectiva na qual esse apresenta condições de avaliar a atuação do educador. Ou seja, cada avaliador responde questões nas atividades em que tem contato direto com o profissional avaliado. No caso do professor, por exemplo, os alunos avaliam a atuação em sala de aula e orientações para além da sala de aula; os demais professores avaliam a participação e o trabalho



colaborativo; o professor coordenador de área e coordenador geral avaliam a atuação como professor, na sala de aula, no planejamento das aulas, na participação e no trabalho colaborativo; e assim por diante (SÃO PAULO, 2014a, p.17, grifo nosso).

Chama-se a atenção para o grifo realizado, pois está relacionado ao que Oliveira (2004, p.1132) chama a atenção em suas reflexões sobre a flexibilidade que aparece na organização do trabalho docente nas novas formas de produção comandadas pelo mercado: “O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, [...] amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar”.

Todos os profissionais da escola que tivessem qualquer espécie de desconto em suas avaliações, deveriam elaborar o plano com vistas a melhorar aquele tópico específico. A proposta anunciada é a de que o professor faça uma reflexão sobre as lacunas que apresenta em sua função profissional e proponha atitudes voltadas a preenchê-las. Ele segue as premissas apontadas para as ações do Programa Ensino Integral, voltadas à Formação Continuada, Corresponsabilidade e Excelência em Gestão, medidas que “[...] têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

No documento “Orientações para elaboração do Plano Individual” enviado à escola, ao qual a pesquisadora teve acesso, afirma-se que o PIAF constitui num instrumento de planejamento da formação, que busca priorizar ações de aprimoramento com as necessidades de cada profissional, para potencializar sua atuação no programa, de modo que o próprio profissional desenharia seu caminho formativo, com apoio de seus gestores, com base no processo de avaliação de desempenho realizada pelos diversos atores do processo educativo: alunos, professores e gestores (SÃO PAULO, 2014c).

É possível perceber que o documento é apontado como um instrumento de formação continuada. A análise das lacunas apontadas em sua avaliação, então, deveria nortear o aperfeiçoamento profissional dos professores.

A Lei Complementar nº 1191/2012 determina, em seu artigo 3º, que o número de postos de trabalho docente em escolas do Programa do Ensino Integral seja fixado anualmente, de acordo com a demanda de matrículas. No ano de 2015, 4 (quatro) professores foram dispensados, pois supostamente não havia aulas suficientes para os mesmos, diante da constatação da diminuição das matrículas escolares no Ensino Médio. Exigiu-se, por meio de comunicado da Secretaria de Educação enviado à escola, conforme relatou um dos membros da equipe gestora, que se procedesse ao redimensionamento das classes, com ajustes decorrentes das alterações efetuadas, ou seja, que se aumentasse o número de alunos por sala.



A perda de alunos do Ensino Médio se dá, principalmente, pelo fato dos mesmos quererem/precisarem trabalhar e estagiar, o que a permanência na escola no período da tarde impede. Dessa maneira, o número de matrículas tendo caído justificou o corte de professores, ação que este trabalho acredita ter-se juntado a uma ideia de ampliação de alunos por sala previamente pensado (tendo em vista a Resolução, descrita a seguir publicada em 2016), pois um número menor de alunos por sala possibilitaria um atendimento individualizado, compatível com as prerrogativas do projeto EPI. Seguindo a reflexão sobre a demanda dos alunos do Ensino Médio, vale destacar o fato dos alunos nas escolas de Ensino Integral serem, conforme indicam Adrião e Garcia (2014, p.115/116): “[...] em certa medida, pré-selecionados, uma vez que se exige disponibilidade para frequentar o período em tempo integral: nove horas e trinta minutos para os alunos do ensino médio”. Assim, os 4 (quatro) professores piores avaliados pela Direção, Coordenação e alunos, deixaram o projeto no ano de 2015. Todos se avaliam na escala hierárquica presente na EPI, dos diretores aos alunos, assim, os alunos também assumem o papel de avaliadores (por meio da Avaliação 360°).

Sobre o aumento no número de alunos das salas, vale pensar na discussão empreendida no campo educacional e referida em diversos documentos legais (LDB, 1996; PNE, 2001), a respeito do financiamento educacional. À medida em que se aumenta o número de aluno por sala, diminuem-se recursos humanos e físicos necessários para atendê-los (professores, estrutura física), pensando na relação entre a quantidade reduzida de alunos e maiores possibilidades de atenção integral e acompanhamento da aprendizagem, então, pode-se dizer que a relação qualidade/custo tende a cair. O número de alunos em função do número de professores é especialmente importante em um projeto que pretende estimular a relação professor/aluno, por meio das tutorias e disciplinas eletivas. Na escola *Gama* no Ensino Médio tinha uma média de 35 (trinta e cinco) alunos/sala no ano de 2015, equiparando-se (alteração realizada de 2014⁷ para 2015, como relatado) ao número médio das demais escolas da rede regular de ensino do Estado de São Paulo.

A Resolução SE nº 2, de 8 de janeiro de 2016, que estabelece as mais recentes diretrizes e critérios para a formação de classes de alunos nas unidades escolares da rede estadual de ensino da rede de São Paulo, determina que as classes de alunos sejam constituídas, de acordo com os recursos físicos disponíveis em conformidade dos seguintes referenciais numéricos: I - 30 alunos, para as classes dos anos iniciais do ensino fundamental; II - 35 alunos, para as classes

⁷ Com média de 28 alunos/sala no Ensino Médio.



dos anos/séries finais do ensino fundamental; III - 40 alunos, para as classes de ensino médio; IV - 45 alunos, para as turmas de educação de jovens e adultos, nos níveis fundamental e médio (art. 2º). Permite-se, excepcionalmente, quando a demanda, devidamente justificada exigir, acrescentar até 10% aos referenciais estabelecidos nos incisos de I ao IV (SÃO PAULO, 2016, art. 2º, § 2º).

Carreira e Pinto (2007) estudam o padrão mínimo de qualidade da educação por meio do Custo aluno-qualidade inicial (CAQ), os autores chamam de inicial, pois seriam os primeiros passos para um financiamento adequado. O CAQ era a principal bandeira da Campanha Nacional pelo direito à Educação, que se insere como movimento que luta por uma educação de qualidade para todos. Os autores reconhecem os fins políticos do termo educação de qualidade, “[...] a qualidade se configura em várias pautas, projetos políticos, ideológicos e utopias” (ibid, p. 21), e apontam para além da necessidade de defini-lo, verificar-se quais são os insumos capazes de garantir uma escola de qualidade.

Atualmente, no PNE (2014-2024) aprovado por lei, a meta 20 (vinte) fala em: “ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio”, e final de vigência desse PNE (2024). Para cumpri-la são traçadas, entre outras, as estratégias 20.6, 20.7 e 20.8, que versam sobre a implementação do CAQ, ou seja, o PNE legitimou o investimento de 10% do PIB em educação e adotou o CAQ.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma escola que voltada ao trabalho com o jovem do século XXI e ao desenvolvimento de uma adequada carreira docente é desafio com o qual a administração pública deve lidar.

Com base nos dados obtidos junto à escola *Gama*, percebe-se que as promessas realizadas desde a primeira reunião com o Dirigente de Ensino não se materializaram como idealmente apresentadas, sobretudo porque a preocupação central característica da gestão estadual paulista se mantém nas metas educativas.

Os professores e PCAs da escola *Gama* se queixaram do excesso de trabalho, mas a pesquisadora percebeu que essa queixa se dava principalmente entre eles. Parece que o que pairava no imaginário era de que deveriam dar conta, pois não o fazer, seria equivalente a sair do projeto. Isto é, a ideia da designação traz uma lógica empresarial para a EPI, não só pelo modo da contratação em si, mas pelo que “não render” implica: “demissão”. A crença de que a



estabilidade do setor público não conduz à performatividade, a cada um dar o seu melhor, produz a desconfiança a respeito dos funcionários públicos, sendo um dos pilares do modelo de Ensino Médio de Período Integral.

Tal desconfiança recorrentemente vem à tona, e é um reflexo da falta de prestígio social da docência na Educação Básica, quando o argumento gira em torno da eficiência/eficácia, afinado com as ideias neoliberais.

A pesquisadora percebeu ao ir à escola *Gama*, que ainda faltam condições de trabalho, sobrecarregados, os professores se sentem angustiados, ansiosos, estressados, ao mesmo tempo em que querem fazer o projeto dar certo.

Foram observados avanços com relação à concepção de aprendizagem do jovem, mais ligado à participação e protagonismo. O que está escrito sobre o Modelo Pedagógico do Programa Ensino Médio de Período Integral é que nele estimular-se-á o protagonismo juvenil, com o “[...] objetivo principal desenvolver jovens autônomos, solidários e competentes” (SÃO PAULO, 2014a, p.14). O que não está escrito é que a escola tem uma espécie de pré-seleção de seu público: os jovens com mais possibilidades de realizar suas potencialidades, porque os demais têm questões, normalmente financeiras, mais urgentes para dar conta. Não está escrito também o contrário, que escolas do município da EPI encaminham seus “alunos problema” para a ela, com a justificativa de que seria bom que eles passassem o tempo todo na instituição, em uma retomada da concepção de ensino integral como remédio para a marginalidade juvenil. O que é uma contradição com a qual a escola lida na prática.

Os resultados evidenciaram, também, que os professores buscam atuar no dia-a-dia com otimismo, buscando, inclusive com recursos financeiros próprios, dar soluções para os problemas e alcançando, assim, o melhor resultado possível no sentido de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos jovens que lhes são confiados.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Subsídio público ao setor privado: reflexões sobre a gestão da escola pública no Brasil. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 110-122, 2014.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n.126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.



BRASIL. **Lei nº 10.179/2001**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2014a.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 24 de julho de 2014**. Brasília: Ministério da Educação, 2014b.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CONTRERAS, J. A retórica do profissionalismo e suas ambiguidades. In: **Autonomia de professor**. São Paulo, SP: Cortez, 2002. p.53-85.

FÁVERO, M. de L. de A.; BRITTO, J. de M. (Orgs.). **Dicionário de educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-INEP, 1999.

FERNANDES, M. J. da S. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. **Educação em Revista**, p. 75-101, dez. 2010.

MEZOMO, J. C. **Educação e qualidade total**: a escola volta às aulas. Petrópolis: Editora Vozes. 2 ed. 1999.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Trabalho na educação básica em Pernambuco**. 1 ed. CCS Gráfica e Editora: Camaragibe, 2014.

RAMOS, C. **Excelência na Educação**: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed. 1994.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1997.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 1.164 de 04 de janeiro de 2012**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012a.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 12 de 31 de janeiro de 2012**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2012b.

SÃO PAULO (Estado). **Tutorial de Recursos Humanos Programa de Ensino Integral**. Governo do Estado de São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/734.pdf>>. Acessado em: 18 jun. 2016.



SÃO PAULO (Estado). **Programa Educação – Compromisso de São Paulo**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp/>>. Acessado em: 05 set. 2015.

SÃO PAULO (Estado). **Programas garantem jornada ampliada de estudo aos alunos da rede estadual de SP**. São Paulo: Secretaria de educação do estado de São Paulo, 2016. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/escola-tempo-integral/>>. Acessado em: 02 mar. 2016.

XAVIER, C. M. da S.; et al. **Metodologia de gerenciamento de projetos**. Rio de Janeiro: Brasport, 2005.

Submetido em: 16 de outubro de 2017.

Aprovado em: 23 de novembro de 2017.